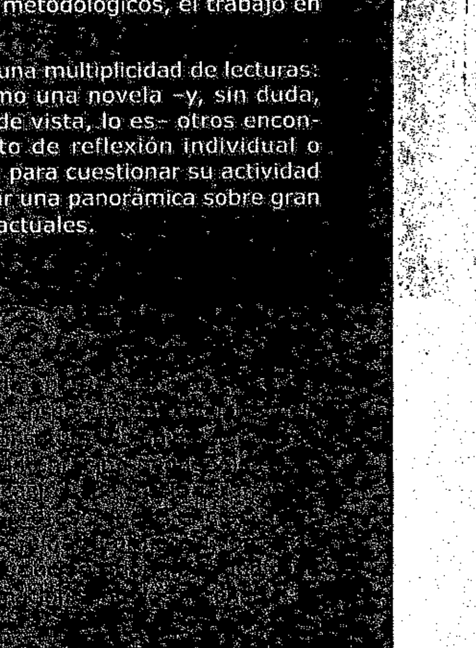
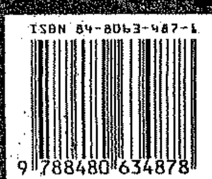
…del acto pedagógico, aunque no siempre
… no solo depende de las cualidades
…nte científicas y didácticas del profesor.
…n escuchar a los alumnos o a sus padres,
…nalizar nuestro propio recorrido escolar
…vencernos de ello.

…muestra la importancia decisiva de la opción
…ucador cuando se plantea por objetivo
…iento espontáneo de temas libres, cuando
…áneamente para transmitir instrucción
…emancipación, cuando consigue articular
…pio de la capacidad educativa con el de la
…n este enfoque se van tratando, en una
… de breves capítulos, temas tan cruciales
…ión educativa como la universalidad de
… la formación para la ciudadanía, la
…a y las sanciones, el lugar de la didáctica
…endizajes metodológicos, el trabajo en
…etc.

… se presta a una multiplicidad de lecturas:
…eerán como una novela –y, sin duda,
…chos puntos de vista, lo es– otros encon-
…nstrumento de reflexión individual o
…na ocasión para cuestionar su actividad
…lo para dibujar una panorámica sobre gran
… debates actuales.





ISBN 84-8063-487-1
9 788480 634878



LA OPCIÓN DE EDUCAR

Philippe Meirieu

recursos
40

OCTAEDRO

BARCELONA – BUENOS AIRES – MÉXICO

¿Hacia una ética de la escritura? La profesión de educar. Una profesión bajo sospecha. Una locura necesaria. Un candor calculado. El silencio de lo real. La indiferencia imposible. La trampa. El despecho y la suficiencia. Serlo todo o no ser nada. La modestia de lo universal. La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica. La soledad y el equipo. La paradoja de la formación.

Philippe Meirieu

La opción de educar

Ética y pedagogía

Philippe Meirieu

La opción de educar

Ética y pedagogía

OCTAEDRO

Colección *Recursos*, n.º 40

Título original:
Le choix d'eduquer,
Esf éditeur, París, 1995[5]

Traducción al castellano de Àngels Mata

La traducción de este libro ha recibido una ayuda
del Ministerio de Cultura francés

Primera edición: julio de 2001

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 • Fax: 93 231 18 68
e-mail: octaedro@octaedro.com

ISBN: 84-8063-487-1
Depósito legal: B. 31.400-2001

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Hurope s.l.

Impreso en España
Printed in Spain

A Daniel Hameline,
que conoce ya toda la
historia y cuyas obras
me han ayudado
a encontrar el camino,

A Jacek Rzewuski, que
ha ido hasta el final de
la historia y que casi
no retorna,

A todos los que, como ellos,
me han ayudado a no estar
demasiado perdido en la historia.

¿Hacia una ética de la escritura?

El texto que van a leer no es tanto un tratado como un «ensayo», y ello con todas las acepciones del término. Es decir, que no hemos intentado ser exhaustivos ni, mucho menos, presentar un panorama completo de los trabajos y de las investigaciones sobre la complicada cuestión del lugar de la ética en la empresa educativa. Tampoco hemos querido entrar frontalmente en las polémicas que han excitado a la opinión pública, a merced de los entusiasmos mediáticos, sobre el uso de insignias religiosas en la escuela, o la degradación de la autoridad de los maestros.

Ante todo hemos querido «hacer pensar» a los educadores, sobre todo, para reconocer con ellos el lugar irreductible de la interrogación ética en la práctica y la reflexión educativas. Entendámonos: no queremos ocuparnos aquí –al menos no directamente– de la educación moral o de la educación según la moral... dimensiones esenciales, ciertamente, pero que requieren un enfoque distinto del que hemos adoptado. Se trata de intentar comprender qué es lo que hay en juego en el nivel de la ética entre un educador y un educando, cuando intentan vivir juntos, quieran que no, una aventura educativa.

Esperamos que se haya comprendido que entendemos aquí por «moral» un conjunto de normas sociales que hacen referencia al comportamiento de los individuos en una organización

social dada y que están regidas por un sistema de valores determinado. Por otra parte, llamamos «ética» a la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos. Interrogación que le sitúa, de entrada, ante la cuestión del Otro...,[1] ya que la existencia del Otro, cada vez que yo actúo, en el sentido propio del término, plantea «una cuestión»: ¿le reconozco como tal, en su alteridad radical, o acaso hago de él el objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción? En todo lo que digo, en todas las decisiones que tomo, en el seno de las instituciones que frecuento, ¿permito al Otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un Sujeto? ¿Acepto ese riesgo, a pesar de las dificultades que ello comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que surgirán inevitablemente a cada paso?... Esta es, para nosotros, la cuestión ética fundamental.[2]

1. Puede parecer demasiado directo que hablemos del «Otro» desde las primeras líneas de este texto. Y es que este concepto tiene algo de encantador, al hacer referencia a la vez a Lacan y a la tradición cristiana, al permitir a menudo evitar hacer un verdadero análisis al aparecer como decididamente «profundo» y «moderno». Esperamos que se nos conceda crédito durante algunas páginas, hasta que los contornos de este «Otro» hayan tenido tiempo de dibujarse. Entretanto, el lector puede considerar que cuando hablamos del «otro» (en minúscula), designamos simplemente a un ser humano, un ser al que podemos tratar como «objeto», al que podemos formar o seducir, al que podemos considerar como si sus actos y pensamientos fueran el simple resultado de las influencias que ha recibido. En cambio, cuando hablamos del «Otro» (en mayúscula), evocamos una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que le dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad.

Por ello, el Otro es alguien que se escapa a todo poder y, especialmente, a «mi poder» sobre él; es un ser que no poseo, aunque le encierre dentro de mis sistemas de interpretación, aunque lo manipule gracias a mis redes de influencia. El Otro es alguien que reconozco antes de conocerle, alguien a quien saludo, con quien puedo correr el riesgo de una relación en la que no se juega nada por adelantado; el Otro, en otras palabras, es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término.

Así pues, el lector puede considerar de momento que este Otro es una «utopía». Pero preferiríamos que viera en él una «convicción» y que, a lo largo del libro, no encuentre en absoluto la argumentación teórica fundadora del concepto, sino la explicitación de las situaciones en las que se plantea la cuestión del Otro y de las condiciones gracias a las que el educador puede contribuir a su emergencia. Además, es propio del proceso educativo el intentar «poner en práctica» lo que otros procesos tienden a observar o a fundamentar. Si su validez se basa pues en la coherencia de su pensamiento –que no es necesariamente «científico» en el sentido experimentalista del término–, su validación nos remite a nuestra determinación a hacer llegar –lo que no quiere decir «producir»– aquello que se anuncia.

2. Nos parece que la ética, así entendida, tiene una primacía de derecho sobre la moral, incluso si las morales tienen, para cada uno de nosotros, una anterioridad de hecho sobre la exigencia ética. Además, se puede considerar que las normas

Y creemos que esta cuestión concierne de manera particular y original a aquel a quien los griegos llamaban ya el «pedagogo» porque era el encargado de llevar a los niños al colegio, de acercarlos a los lugares de aprendizaje, de guiar sus pasos hacia el conocimiento. Puesto que, como él, aquel al que hoy día llamamos pedagogo tiene una identidad profesional que le distingue de todos los que –médicos o psicoterapeutas, padres o amigos– con un título u otro, contribuyen al desarrollo del niño y de la persona. No es que no pueda compartir con ellos las mismas finalidades, sino que la persecución de éstas requiere precisamente que cada uno se circunscriba lo mejor que pueda a la especificidad de su propia actividad... Al principio de esta obra, pedimos pues al lector que nos dé crédito y que acepte una definición provisional del «pedagogo», y quedando claro que ésta no podrá alcanzar todo su significado hasta el final mismo de nuestro proceso. Así pues, llamaremos «pedagogo» a un educador que tenga como fin la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes. Consideraremos, además, que todo aquel que se adhiera a un proyecto de este tipo, «entra en pedagogía», sea cuál sea su status institucional y su posición social.

En tales condiciones, está claro que todos los análisis de la relación pedagógica, ya sean descriptivos –como nos proporcionan en abundancia la psicología, el psicoanálisis o la sociología–, o prescriptivos –como nos procuran las didácticas, los textos de carácter reglamentario o las recomendaciones de los periodistas, autores de éxito e instituciones de todo tipo–, no agotan la realidad del fenómeno. Existe, de forma irreductible,

morales deben pasarse por el tamiz de la exigencia ética y que la exigencia ética debe suscitar la invención de reglas que permitan su realización.

Es ésta, además, la posición que defiende P. Ricoeur en su última obra, *Soi même comme un autre* (Le Seuil, París, 1990, páginas 200 y siguientes): al afirmar que sólo la convención permite distinguir moral y ética, él asocia la primera a la norma y la segunda al objetivo; considera entonces que, en tales condiciones, la ética tiene primacía sobre la moral y que, si el objetivo ético debe conseguir encarnarse en reglas morales, hay que poder recurrir siempre a la ética cuando la norma moral conduzca a «estancamientos prácticos».

cuando un ser quiere educar a otro, una interrogación que se encuentra, sin duda alguna, en el corazón mismo de la ética, ya que tiene que ver con las condiciones de posibilidad de emerger de un Sujeto, es decir, de la constitución de una Libertad.[3]

Por ello, ya se sea docente, formador o animador, con todo lo informado que se esté en todos los campos relacionados con la educación –y es bueno, en todos los respectos, que se esté informado–, por muy convencido de la validez de sus normas sociales y morales –y, sin lugar a dudas, ello es igualmente deseable–, no se pueden evitar las elecciones éticas, y ello hasta en los actos más banales de nuestra vida cotidiana. Y estas elecciones salen ganando, como todas las elecciones, con la comprensión de lo que hay en juego. Ahora bien, es precisamente lo que hay en juego lo que queremos expresar en las páginas siguientes... Lo haremos tomando nuestros ejemplos prestados especialmente de la pedagogía escolar. No es que subestimemos la importancia de los aprendizajes familiares, de la formación de adultos o del sector de la animación, sino porque es de nuestra experiencia en la enseñanza de donde nos es más fácil obtener los ejemplos sin caer en la exhibición indiscreta. También, quizás, porque es en este campo en el que mayor urgencia existe en razón del tabú que afecta a estas cuestiones. También, finalmente, porque las situaciones que presenta son, en muchos respectos, ejemplares y será poco problemático el traspasarlas.

Sin embargo, por otra parte, puesto que la cuestión es compleja y no se deja encerrar fácilmente en la linealidad expositiva, hemos querido que fuera posible hacer diversas lecturas de este texto. Así, el lector podrá, si lo desea, intentar seguirnos paso a

3. Evidentemente, la ética no es sólo una cuestión educativa ya que, tal como indica P. A. Dupuis, «la decisión ética concierne en todo momento a cada persona en su relación consigo misma, así como a la comunidad social y política» (*Éduquer, une longue histoire*, Presses Universitaries de Strasbourg, 1990, página 24). Pero ello no quiere decir que la ética no se halle en el corazón de la educación, en la medida en que ésta no se reduce a un proceso de integración social, sino que tiene como fin la búsqueda de las condiciones de la emergencia de una libertad. Esto es lo que expresa P. A. Dupuis al subrayar que «en ella (la ética) se anuncia la posibilidad de un retrato o de un suplemento de la educación en relación con todo proceso de socialización» (*ibid.*, página 39).

paso en nuestro andar. No se entretendrá, si ello le molesta, con las informaciones y referencias que hemos incluido en las notas, abandonándose en cierto modo a la «historia» antes de cerrar el libro para preguntarse sobre su propia historia... Quizá desee, por el contrario, penetrar en la obra observando con atención a los autores a los que nos referimos, consultando sus trabajos, interrumpiendo la lectura de este libro para consultar los documentos que citamos. Que sepa entonces que no hemos querido ser exhaustivos ni hemos intentado hacer un inventario completo de los textos existentes sobre las cuestiones que tratamos. Simplemente hemos escogido nuestras referencias, esencialmente entre las obras publicadas recientemente, en función de la reflexión que estos textos nos han suscitado y del trayecto que nos han hecho recorrer. También, si el lector escoge algunos de ellos para caminar durante algún tiempo con otros autores, que sepa que no veremos en ello traición alguna, sino más bien una muestra del éxito de nuestra empresa... O, finalmente, ¿quizá prefiera dedicarse, de una manera desordenada, a tal o tal otro capítulo cuyo título o cuyas primeras palabras le hayan parecido especialmente evocadoras? De hecho, hemos querido que estos capítulos sean cortos para que el lector pueda hacerlos suyos, tomar posesión, retenerlos en la memoria y construir, en cierto modo, otro libro con el libro, combinando a su manera los textos que lo componen, colmando los silencios y los vacíos con sus experiencias y sus reflexiones personales, llamando al alto cuando nos encuentre demasiado charlatanes o demasiado «didácticos».[4]

4. Umberto Eco explica en *Lector in fabula* (Grasset, París, 1985) que «el texto es un tejido de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar, y cuyo emisor preveía que se rellenarían por dos razones. En primer lugar, porque un texto es un mecanismo perezoso (o ahorrador) que vive sobre la plusvalía de sentido que introduce el destinatario (...). Y a continuación, porque a medida que pasa de la función didáctica a la función estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa.»

Por nuestra parte, no estamos seguros de haber abandonado en este libro toda veleidad didáctica. ¿Pero es ello realmente posible? ¿Es posible prescindir de que el texto más abierto, aquel que pretende abandonar todo proyecto de convencer e incluso hasta el deseo de comunicar, siga siendo un objeto que cierra siempre más puertas de las que abre? Una sola palabra empleada –incluso portadora de inmensas ambigüedades– me dice ya, al menos, que todas las otras no convenían. Por ello nos parece que, de un modo u otro, hablar es siempre una empresa algo didáctica. Y escribir no lo es menos... Con todo, no deja de ser la subversión del proyecto

Porque, un libro que trata de ética –y con ello, de la emergencia del Sujeto– como mínimo debe permitir la emergencia del lector como sujeto en la lectura del propio libro. La ambición del autor no es, de hecho, conseguir la adhesión, sino más bien hacer compartir una exigencia al ofrecer la posibilidad de una experiencia. Si el lector quiere aventurarse, le puedo asegurar que no se sale completamente indemne de la aventura.[5]

didáctico del lector del libro que anima a un «destinatario» a convertirse, a través de la lectura, en creador de sentido. Todos lo sabemos, porque lo hemos experimentado en numerosas ocasiones, que la lectura es sólo útil al lector que, al leer, consigue convertirse en el autor del libro.

5. Habrán visto aquí que aparece el «yo» en lugar del «nosotros» utilizado normalmente en los ensayos. Y es que la primera persona me ha parecido más conforme a la naturaleza de mi discurso. También se trata de asumir el riesgo hasta el final.

CAPÍTULO 1

La profesión de educar

¿Se sabe por qué se escoge una profesión? Es cierto que, con el tiempo, y por poco que entre en juego la obsesión argumentativa, se consigue, más o menos, dar algunas razones. El curso de las cosas nos proporciona siempre *a posteriori* las justificaciones necesarias, y toda tarea, para aquel que ve en ella un desafío a su inteligencia y una prueba para su voluntad, consigue las suficientes satisfacciones para permitir construirse tardíamente un proyecto retrospectivo. Podemos entonces, valiéndonos de nuestra historia al revés, pedir a nuestros hijos o alumnos la racionalidad de un análisis de situación, el inventario de los recursos y de las limitaciones, el examen sereno de las posibilidades... Todo ello es, por lo demás, y sin ningún tipo de duda, útil, aunque no necesariamente para lo que se cree. En efecto, en el diálogo se forman algunas capacidades argumentativas valiosas, así como eficaces capacidades demostrativas... ya que, en este tipo de situaciones, cada interlocutor se esfuerza siempre, es bien sabido, por legitimar las elecciones cuya razón última se esconde misteriosamente en las profundidades del ser.

Y es que, en cierto modo, toda aventura individual se esculpe con el buril, sobre materiales de los que somos tributarios, aunque al observarlos, por muy atentamente que se haga, no se puede anticipar nunca el resultado final del trabajo del escultor. De hecho, estoy constituido, irremediablemente, de esta mate-

ria pesada que constituyen mi cuerpo, mi familia, mi cultura... toda esta historia que, en los momentos de utopía adolescente, tanto me pesa y por la que redescubro a veces, cuando me dejo llevar por la nostalgia, una ternura paciente. Yo soy esto ante todo, y nada se hace en mí o por mí sin esto. Pero, así mismo, mi vida, mis opciones personales o profesionales no se pueden deducir de ello –o al menos, así lo debo creer. Es cierto que el material puede contribuir a prefigurar el resultado, al igual que la vena, en la madera o la piedra, puede sugerir la forma que hará emerger el buril. Pero el propio escultor no lo sabe hasta después, y su gesto sigue siendo una invención libre, imprevisible, cuyo sentido es sólo accesible mediante la futura imagen a la que lentamente se da nacimiento.

Sin duda hay que desconfiar de la metáfora, ya que todos sabemos que lo figurativo pone trabas al concepto. Pero ¿acaso nuestra historia no es, como la escultura, totalmente materia y apenas forma? Constituida por completo de una realidad de la que no somos autores y de la que, a menudo laboriosamente, a veces en el fulgor de una congestión o de un golpe de gracia, emergimos para forjar lo que más tarde llamaremos un destino.[1]

Y a decir verdad, me equivoco al hablar aquí de emergencia, como si dejáramos atrás, después de cada metamorfosis, un viejo caparazón muerto. Nunca abandonamos nada; o, más bien, nada nos abandona. Nuestros propios olvidos, tanto los más fugaces como los más obstinados, nuestras negaciones fortuitas como nuestras traiciones deliberadas, nos dan forma, y su huella nos marca con el sello de lo irreversible. Y si intentamos

1. Así, N. Charbonnel, a partir de un análisis especialmente agudo del *Wilhlem Meister* de Goethe (*L'impossible pensée de l'éducation*, Delval, Fribourg, Suiza, 1987), asigna a «la creencia de los dones intelectuales y a la características innatas, es decir, heredados» (página 249) una función central en el pensamiento de la educación. No porque enuncie una verdad, sino porque «disfraza, deforma una cierta verdad: en este caso, el sentimiento íntimo de una profunda diferencia individual» (página 250). Ahora bien, somos incapaces de pensar en esta diferencia en términos interactivos; somos incapaces, en realidad, de pensar en la historicidad de un destino constituido a la vez de continuidad y de rupturas, de lo dado y del acto, de las circunstancias y de su desarraigo... La creencia en lo innato de los dones exorciza entonces nuestro miedo a nuestra unicidad y nos recuerda, sin que lo sepamos, esta unicidad. ¿Es incluso posible ver en ello una «llamada» a esta unicidad o, aún más, a construirla prolongando/desviando lo que nos ha constituido?

borrar esta marca, entonces es este mismo esfuerzo el que se nos pega a la piel.

Así, es totalmente imposible oponer, como si se tratara de realidades radicalmente ajenas la una a la otra, nuestras fatalidades y nuestras libertades. Y es que nuestras libertades –aquellas que intentamos poner en práctica en nuestros compromisos afectivos, profesionales o políticos– sólo amasan nuestras fatalidades –fatalidades físicas, familiares, sociales. Irremediablemente, nos «las apañamos» con ellas. Pero la expresión, a pesar de lo que pueda parecer, no es modesta. Este «apañárselas» al fin y al cabo es hacer algo. Incluso es, en nuestra situación de encarnación, la única manera de hacer cualquier cosa.

Así pues, para comprender nuestra historia, la historia de cada uno de nosotros, deberíamos entender y llenarnos de aquello de lo que estamos constituidos: las asperezas fisiológicas, psicológicas y sociales de las que somos tributarios, pero que pueden servirnos de puntos de apoyo en una aventura que si es una «ascensión», lo es simplemente en virtud de una metáfora, sin duda edificante –y por ello, algo necesaria–, pero apenas adecuada para describir el recorrido de una existencia siempre más compleja y sinuosa que las historias que la cuentan.[2] Para comprender lo que se cuece en la profesión de educar, sería necesario identificar aquello sobre lo que nos podemos apoyar en nuestras dinámicas personales, incluso si esta investigación puede tomar el aspecto de un desagradable ejercicio de sospecha sistemática.

2. G. Latreille ha iniciado una concepción de la orientación profesional que, escapando a la vez de la imposición del psicólogo-experto y de la intuición del cliente-improvisador, permite verdaderamente la elección de una profesión hallada y creada. En esta perspectiva, es conveniente ayudar a los sujetos a «analizar las situaciones en que se encuentran o se encontrarán, para aprovechar las oportunidades favorables para sus proyectos, saber tener paciencia a veces, o dar algunos rodeos, sin por ello abandonar una lucha realmente larga y difícil» (*Les chemins de l'orientation professionnelle*, PUL, Lyon, 1984, página 103). Aprovechar las oportunidades que hay en uno mismo y alrededor de uno mismo sin renunciar a hacer de sí mismo algo imprevisto... esta es una hermosa definición de la orientación profesional.

CAPÍTULO 2

Una profesión bajo sospecha

Desde que el discurso psiconalítico se ha infiltrado incluso en los editoriales de la prensa regional, todos sabemos que es posible sospechar, en toda manifestación humana, de la existencia de los pensamientos subyacentes más inconfesables. No hay ninguna actividad que escape a este acoso, y el hecho de que el propio acoso pueda estar bajo sospecha no nos lo evita. Y es que el interpretador puede también ser interpretado, como puede serlo el interpretador del interpretador y así hasta el infinito... En este juego siempre gana el más terrorista, pero también gana siempre la interpretación: el más terrorista porque consigue parar la escalada y concederse la legitimidad interpretativa última; la interpretación porque queda como el único discurso defendible, el único que escapa a la vez al ridículo y a la candidez. Así, sin casi dificultad y con una pizca de costumbre, es posible hablar de todo sin tener nada que decir: es suficiente con hablar de los otros, no para intentar explicar o comprender lo que piensan, sino para descodificar lo que dicen y hacen como síntomas de una verdad que les está oculta y a la que accede el interpretador de forma natural y al mismo nivel.

De este modo se extiende una psicología charlatana en la prensa y en muchas otras publicaciones que tratan, de más o menos lejos, sobre los hechos de sociedad. Para practicarla no es necesario conocer aquello de lo que se habla; es suficiente

con disponer de algunas «claves de lectura», es decir, en realidad, de algunas fórmulas fijas en que aparecen las palabras «poder», «fantasma», «deseo», «regresión», «fijación»; es suficiente con aprender a utilizar algunas expresiones corrientes, a utilizar un cierto número de metáforas y a introducir en el discurso el adjetivo «simbólico» lo más a menudo posible. Se es entonces capaz de ver, en tal o tal otra toma de posición, «la expresión de un fantasma de omnipotencia en que la negación simbólica del padre marca el rechazo a asumir la ruptura edípica...», mediante lo cual es posible evitarse el análisis de lo que se ha dicho, desembarazarse de una pregunta inoportuna y recuperar, si no el poder, como mínimo el prestigio de «aquel que, al menos, no se deja embaucar.»

Lo político, lo económico, lo social, lo educativo se ven, así, absorbidos por lo «psicológico», y la propia cultura parece reducirse a unos pocos rudimentos de psicoanálisis y psicosociología. Evidentemente, los profesionales de estas disciplinas, aquellos que saben que no se reducen a la enumeración sumaria de síntomas y patologías, y que trabajan, dentro de la complejidad y la inquietud, para hacer retroceder el sufrimiento, denuncian la impostura. Es en vano. El discurso «psico» persiste sin cuestionarse nunca su propia legitimidad.

No se ha subrayado suficientemente, en efecto, la colusión objetiva a la que asistimos hoy en día entre una vulgata psicologizadora –ampliamente dominante en las profesiones que, de un modo u otro, tienen que ver con la comunicación– y un determinado periodismo que, sin saber de qué habla, obtiene algo de crédito simplemente porque deja entrever que algunas referencias vagas a las ciencias humanas le dan la posibilidad de situarse siempre «en segundo plano». En uno y otro caso, se arroga el derecho a tomar al otro como objeto, a decidir en su lugar sobre las razones que inspiran sus hechos y sus gestos. Mientras que el analista sabe que nunca puede decidir nada por el otro ni estatuir exteriormente sobre «lo que sucede dentro del otro», el «psico» pretende ser capaz de explicar con certeza tranquila que sabe exactamente el porqué de las cosas y que ello no se presta a discusión. No es posible refutar su discurso, porque

él mismo ha rechazado de antemano toda refutación. No se le puede recusar sin que vea en ello la muestra del fundamento de su posición. No es posible preocuparse sin que clame victoriosamente que es porque «ha dado en el clavo».[1] Instaura así, una asimetría radical e insoportable que sólo la violencia puede subvertir: la violencia física o la violencia –sin duda de mayor eficacia– de una interpretación aún más poderosa, al ser más simplificadora, más demagógica o más sostenida por los poderes activos. La única manera de luchar con aquel que nos desposee de nosotros mismos es quitarle el derecho a la palabra o hablar más alto que él.

Intentemos sin embargo –una vez no crea un hábito– escuchar al interpretador y no cubrir su voz. Se trata de mostrarle, no que aceptamos su verdad, sino que en el mundo de la comunicación es posible que haya algo que intente escapar al delirio y a la violencia. En efecto, ¿qué es lo que se dice de aquellos que se dedican a la pedagogía? Que son en su mayoría, y sobre todo si creen un poco en lo que hacen, seres ávidos de poder, movidos por una especie de fanatismo demiúrgico, que intentan dar forma a los otros a su imagen, rompiendo, si es necesario, toda resistencia. Peor aún: el pedagogo, por poco que ponga un poco de entusiasmo en su trabajo, podría llegar incluso a ser un perverso peligroso, un maníaco presa de graves perversiones. Y, si

1. El psicoanálisis forma parte, para K. Popper, de las disciplinas discutibles precisamente porque intenta sustraerse a toda refutación. Es sabido que, para Popper, la ciencia sólo puede alcanzar certezas si procede mediante la emisión de hipótesis, se esfuerza en hacerlas discutibles y procede a su crítica sistemática; para él, en efecto, nunca se puede probar que una teoría es cierta, sólo se puede probar que es falsa. Así pues, hacer avanzar la investigación científica es inventar teorías y ofrecerlas a la refutación (*La logique de la découverte scientifique*, Payot, París, 1987). En cambio, el psicoanálisis opera a la inversa al buscar una legitimación interna y al «recuperar» toda oposición; así, al combatir la teoría de la represión, uno se desenmascara, en cierto modo, como «alguien que reprime lo que le es desagradable y confirma, consecuentemente, precisamente aquello que quería esconder» (F. Kreuzer, «prefacio», K. Lorenz y K. Popper, *L'avenir est ouvert*, Flammarion, París, 1990, pág. 9).

Esta crítica me parece pertinente con la condición de que observemos que se refiere a lo que podríamos llamar «el psiconalismo» más que al psicoanálisis que no concibe una interpretación con total exteriorización con referencia al sujeto interpretado y trabaja permanentemente sobre esta falla abierta en su seno –que sabe que no puede colmar– por el hecho de que el interpretador es él mismo y siempre un sujeto.

para su desgracia, sucede que aquellos que están a su cargo le quieren, entonces, evidentemente, se trata de un demagogo dudoso, sin escrúpulos y poco recomendable. Si se dedica a la educación de niños difíciles o con minusvalías, es para saborear mejor sus instintos dominadores. Si osa pretender que puede «hacer algo», es para culpabilizar deliberadamente a sus colegas que fracasaron antes que él, vengarse de sus maestros o pasar cuentas a sus progenitores.[2]

Y bien, por muy escandaloso que pueda parecer, creo que los «maestros de la sospecha» quizá tengan razón. Creo que no se puede enseñar inocentemente, y que la elección de una profesión relacionada con la educación encubre probablemente algunas razones poco confesables, se inscribe en una historia personal en que las segundas intenciones y las venganzas oscuras son mucho más numerosas de lo que se quiere confesar.[3] Así lo creo, y sin embargo ejerzo y defiendo esta profesión desde hace más de veinte años. Así lo creo, y sin embargo observo divertido que nuestros detractores a veces se muestren muy contentos de encontrar a seres lo suficientemente neuróticos como para mos-

2. Encontramos muchas de estas «interpretaciones» en la obra de J. P. Bigeault y G. Terrier, *L'illusion psychanalitique en éducation*, (PUF, París, 1978), que muestra que «el deseo de enseñar ve reunirse en él el deseo de traer al mundo y, aunque parezca opuesto, el traer a la muerte» (página 158), o incluso que la enseñanza manifiesta un «fantasma de la totalidad interrelacional reencontrada» (página 159). En otro libro de M. C. Baietto, *Le désir d'enseigner* (ESF, París, 1982), se realiza un análisis de las motivaciones de los pedagogos relacionados con la corriente de la directividad; se habla aquí igualmente del «fantasma de gestación, de traída al mundo de los niños» (página 96) o de «negación de una partición temida» (página 143).

Pero mejor que multiplicar la consulta de obras y artículos sobre esta cuestión, será más eficaz (re)leer *La lección* de E. Ionesco (Gallimard, collection «Folio», París 1972). Allí se dice todo, y con talento. El sistema, la palabra y el deseo del enseñante encierran la relación pedagógica en una lógica de la captación, hasta la vampirización y el asesinato. Todo empieza con la repetición absurda, después, con la irrupción de la palabra subterránea, llega el deseo de apropiarse del otro y de suprimirlo cuando resiste.

3. F. Imbert, en una obra en la que se esfuerza por escuchar lo que los alumnos tienen que decir sobre su escuela (*Si tu pouvais changer l'école*, Le Centurion, París, 1983), incluso llega a señalar que «el sueño de una formación totalitaria que la clínica nos muestra en el trabajo de todo formador, encuentra actualmente la época de su realización colectiva» (página 54). Sin embargo, esta realización ha abandonado, nos dice citando a M. Foucault, la coerción abierta y la violencia corporal. La institución «adapta su violencia, la miniaturiza, para que pueda ser interiorizada con calma» (*ibid.*).

trar interés por sus hijos. Así lo creo, a pesar de estar algo cansado de que, aunque la profesión de educador no sea la única cuestionable, sí que es la que más lo es.

Asumo la sospecha. En el caso que nos ocupa, creo incluso que es saludable. Nos recuerda que los educadores son seres de carne y hueso, seres con un pasado, una historia en la que enraízan su proyecto profesional. Nos recuerda también que la ética no es algo que exista de entrada, que no se da con los diplomas, que es una exigencia difícil que nunca se conquista de manera definitiva. La asumo, finalmente, porque no estoy seguro de que esta locura, de la que se nos juzga, no nos sea estrictamente necesaria.[4]

4. Michel Soetard muestra muy bien, en su análisis de la obra del pedagogo alemán Friedrich Frobel (*Friedrich Fröbel, pédagogie et vie*, Armand Colin, París, 1990), hasta qué punto «en su caso particular, el deseo de educar se enraíza en la experiencia de su juventud desgraciada: es cuestión de rehacer, a través del niño, el camino que no ha podido recorrer en el seno de una familia armoniosa. La obra educativa será para él un modo permanente de cuidar, cuando no de curar, la herida original de su existencia» (página 23). Fröbel se debatirá así, como explica M. Soetard, entre difíciles contradicciones: siempre con la amenaza de caer en desahogos falsamente generosos, sabrá encontrar en esta «herida precoz» (página 166) el verdadero deseo de educar, el que no tiene lástima de imágenes de mal gusto de la infancia desgraciada, sino que sabe anticipar que en cada niño hay un ser capaz, según las palabras de Fröbel, de «abrazar todo el conocimiento». Su experiencia le habrá demostrado la naturaleza misma del proyecto educativo; le habrá permitido forjarse una ambición, elaborar sistemas y construir instituciones... sin dispensarle, sin embargo, de este esfuerzo permanente que deberá hacer para acceder a lo «esencial», «más allá de toda comprensión intelectual, allí donde una voluntad acepta, sin razón, dejar vivir y hacer vivir otra voluntad» (página 160)... Así, sin duda, toda empresa educativa está ligada a una «historia oscura», historia que, al mismo tiempo, hay que asumir (véanse, sobre este tema, los capítulos 3 a 6) y superar (véase el capítulo 8, «Hacer como si»).

CAPÍTULO 3

Una locura necesaria

Que el educador tiene un problema de poder es pues, actualmente, un secreto a voces. Que éste tiene sus raíces en su historia personal ya no es ningún misterio para nadie. Que hay que alegrarse de ello y no culparle por ello: ésta es, para mí, una convicción esencial. Puesto que si el educador no quisiera ejercer poder más le valdría, al fin y al cabo, cambiar de profesión.

Miremos a nuestro alrededor: no hay ninguna posibilidad de encontrar a ningún padre que exija a aquellos de los que espera que enseñen a leer o matemáticas a sus hijos que renuncien a ejercer la menor influencia sobre ellos. Es por esta razón por la que, a través de las intervenciones de las familias, ya sean las más sumisas como las más agresivas, tanto en la entrevista individual como en la toma de palabra oficial en la reunión de curso, en las invectivas de aquel que reclama lo que se le debe como en el silencio prudente de aquel que teme que su hijo diga una palabra fuera de tono, o en la farfulla dudosa de un «sí, pero...» que no se atreve a acabar la frase, siempre se puede escuchar más o menos lo mismo: «y sin embargo, algo hay que hacer...», «ciertamente debe haber un medio que aún no se haya probado...». En otras palabras, lo padres, los propios docentes cuando se trata de sus hijos, siempre piden que los educadores crean un poco más, con algo más de convicción, en la educabilidad de los que les han sido confiados y que se esfuer-

cen por inventar los medios que quizá permitan la realización de esta convicción.

Todo ello porque se presiente que éste es un postulado fundador de la misma posibilidad de educar, y ello simplemente desde el punto de vista de la lógica. Sin este postulado, la empresa sería completamente ridícula, totalmente en vano, y más radicalmente, imposible.

Pero la dificultad parte del hecho de que el postulado de la educabilidad del otro no va acompañado necesariamente, en aquel que la proclama, de la convicción de su responsabilidad educativa. En efecto, la mayoría de las veces se afirma que un sujeto es educable sólo cuando se quiere encargar a otro el trabajo: el padre, convencido de la educabilidad de su hijo, exigirá que el docente haga su trabajo; este último, por poco que la cosa se muestre complicada, prolongará la exigencia paterna descargándose en colegas especializados en los públicos difíciles... quienes, a su vez, puede que pasen el testigo al psicoterapeuta... quien, lógicamente, llegará a la conclusión de no poder substituir sistemáticamente a los progenitores, ni de ser capaz de curar, siempre y por todas partes, las heridas de una sociedad que no funciona. Y cada uno de ellos, desde un determinado punto de vista, tiene razón para actuar así..., salvo que el niño queda a un lado y corre el riesgo de no sobrevivir durante mucho tiempo a la lógica implacable de los adultos.

Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga. En otras palabras, el principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente, que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener este poder. Por poco que este poder se divida, vuela en pedazos, desaparece en un juego de preámbulos ridículos que condena al sujeto irremediablemente a la desesperación: «Puede que consigas tener éxito, pero no conmigo. Vete a otra

parte a ver si otro, por casualidad, es capaz de hacerlo mejor que yo. Yo ya no soy responsable de ti y no tengo ninguna razón para creer que aquel al que te confío no siga el mismo razonamiento que yo.»

Frente a la educabilidad de un sujeto estoy siempre completamente solo y debo creerme todopoderoso, o no soy nada ni tampoco lo es la educabilidad.[1]

Sé bien lo escandalosa que puede ser mi postura, cómo contradice el sentido común y cómo se opone a la experiencia cotidiana. Pero conozco también –y todos podemos observar a nuestro alrededor– el precio de la dimisión educativa, pagado con ocasiones perdidas, con resignación al fracaso, con esperanzas frustradas, quizás con vidas arruinadas. Sé sobre todo que el postulado de educabilidad y la convicción de mi poder sobre ésta es una exigencia irreductible que la más mínima reserva echaría por tierra. Me basta con decir: «el otro es educable, pero no por mí y no ahora», o bien: «todos los alumnos pueden tener éxito, excepto precisamente este» para minar totalmente el edificio y condenarme a la arbitrariedad, o lo que lo mismo, a la insignificancia.[2]

1. Nunca estaré lo suficientemente agradecido, sobre este punto, a los niños de Barbiana y a su *Carta a una maestra de escuela*. La lectura de esta obra fue para mí todo un acontecimiento, sin duda porque las palabras que se decían venían como anillo al dedo con mi propia historia, y me ofrecían, con una radicalidad absoluta, el principio de educabilidad: «Al tornero sólo se le permite entregar las piezas buenas. Si no fuera así, no haría nada para que no lo fueran todas. Usted, en cambio, sabe que puede apartar las piezas cuando le conviene. Por ello se conforma con mirar cómo actúan a aquellos que tienen éxito por razones que no tienen nada que ver con su enseñanza» (página 167).

Que unos niños, excluidos de la escuela, que han sufrido el fracaso y la humillación, interpelen así a sus docentes, no podía dejarme indiferente... incluso si algunas almas poco crédulas ponen en duda la autenticidad del escrito, y consideran que Don Lorenzo Milani –que siempre lo ha negado– es el verdadero autor de la obra. Pero, al fin y al cabo, poco importa; sin duda atormentado por el proyecto de ser «eficaz» en mi acción educativa, quizás movido por una voluntad de poder y el deseo de vengarme de mis propios educadores, había encontrado algo con lo que alimentar mi determinación. La posición no estaba exenta de impurezas... pero tampoco lo estaba la de mis adversarios «fatalistas».

2. Los resultados de las investigaciones sociales confirman actualmente estas constataciones. J. M. Monteil explica, en efecto, que esta disciplina «no puede, por sí sola», fijar los límites de un campo de intervención, ni prescribir un modo de intervención», pero que puede «mostrar en qué condiciones y por qué hay que esperar tal o tal otra producción de efectos» (*Eduquer et former*, PUG, Grenoble, 1989, página 198). Ahora bien, la psicología social pone de relieve lo que nombra –según la expresión acuñada por el psicólogo americano Ross– «"el error fundamental", que consiste

¿Cómo establecer el límite entre lo modificable y lo irremediable, y dónde situar la frontera más allá de la cual renunciamos a actuar? Sabemos lo que hemos hecho, pero no podemos decidir *a priori* e *in abstracto* sobre lo que haremos ni sobre lo que no podremos hacer. No podemos bloquear nuestro futuro de este modo; como mucho, podemos, por adelantado, prohibirnos actuar, encadenar nuestra imaginación y congelar toda nueva actividad. Pero siempre de manera arbitraria... Como no hemos estado en el futuro, no podemos saber, por definición, lo que será posible hacer, y por ello es una decisión arbitraria, la más extendida y en cambio la más escandalosa, el reducir el futuro a una réplica del pasado.[3]

Creer y anunciar que uno nunca podrá tener peso en el destino del otro, facilitar sus aprendizajes, su inserción social, su acceso a valores, es, en definitiva, tener la pretensión suprema, la de obturar el devenir de alguien, porque desesperamos de su evolución, porque decretamos que toda acción es ya imposible o inútil. Es situarse desde el punto de vista de la divinidad capaz de abarcar, con un solo vistazo, el pasado, el presente y el futuro, capaz de decidir el destino del otro. El deseo de ejercer el poder sobre los seres y las cosas es paradójicamente más modesto que la pretensión perentoria de prohibir su ejercicio. Más modesto, pero no por ello más inocente.

---

en "sobrestimar la causalidad interna", es decir, "en exagerar el peso de las explicaciones basadas en las aptitudes, y en minimizar el de las explicaciones situacionales en el comportamiento de alguien"» (página 48). Para el docente, esto se concretiza en la imputación de un fracaso a la «personalidad» del alumno, y en el rechazo a tomar en cuenta la responsabilidad de las intervenciones y de las situaciones educativas. Se produce así un refuerzo de hecho de las desigualdades situacionales exteriores a la escuela que viene a legitimar, *a posteriori*, pero con toda comodidad, la opción inicial.

3. Uno de los méritos de R. Cohen, en su *Plaidoyer pour les apprentissages précoces* (PUF, París, 1982), es el haber subrayado con vehemencia los desatinos de una posición de espera o fatalista en pedagogía, y el haber contribuido así a estimular la investigación de las condiciones didácticas del desarrollo del niño: «No decidamos por adelantado los límites de sus capacidades, sus fuentes de interés, sus necesidades, y no fijemos *a priori* su progreso; procurémosle, en cambio, el entorno y los ejercicios necesarios para sus experiencias múltiples y para su desarrollo» (página 306).

El hecho de que las tesis sobre los aprendizajes precoces se hayan movilizado también en la perspectiva de una enseñanza selectiva, e incluso elitista (como sucede, según mi opinión, en la obra de J. C. Terrassier, *Les enfants surdoués*, ESF, París, 1989), no nos permite rechazarlas cuando se presentan al servicio de un mejor logro de todos, y permiten la organización de dispositivos escolares capaces de compensar la desigualdad de los estímulos del entorno.

CAPÍTULO 4

Un candor calculado

Para aquel que lo observa de lejos, sin poner atención, el pedagogo convencido de su postulado de educabilidad radical, no se le aparece en principio como un demiurgo peligroso, sino más bien como un ingenuo incurable. ¿Cómo es posible que no se dé cuenta de la demencia de su convicción. De que las desigualdades intelectuales y físicas –prudentemente bautizadas «diferencias»– son enormes y determinantes. De que está claro que no todo el mundo es capaz de todo, y de que más vale, en suma, que así sea. De que una escuela y una sociedad en que todo el mundo tuviera éxito plantearía problemas mucho más graves que los que plantea actualmente el «fracaso escolar»?

Sin embargo, el pedagogo es muy consciente de todo ello y, si su convicción es auténtica, su candor está deliberadamente calculado. Hace ver que cree en la evidencia fácil de su postura, y se muestra sorprendido de la sorpresa que suscita. Pero, en realidad, sabe bien cuán extraño es aquello que afirma... Sabe, en efecto, que la afirmación de la educabilidad de todas las personas no es, en absoluto, una constatación banal, sino más bien una simple y pura provocación, una provocación a pensar, a imaginar, a actuar, a ejercer su libertad. Sabe que no es una tesis cierta, sino más bien una tesis que hay que verificar, que no se trata de un estado de la cuestión, sino más bien de un horizonte sobre el que fijar los ojos, un horizonte que,

como siempre sucede con el horizonte, retrocede a medida que avanzamos.

En realidad, su creencia de que toda «personita» lleva en su interior, virtualmente, toda la humanidad en potencia, y puede apropiarse de todo lo que ésta ha elaborado para comprenderse y comprender el mundo, da sentido al proyecto mismo de hacer aparecer lo humano. O bien, en efecto, no somos más que una especie entre otras y la jerarquización progresiva de las naturalezas y de los status es entonces nuestra suerte ineluctable. O bien queremos existir de otro modo, proveernos de valores que garanticen el respeto de nuestras existencias recíprocas, de lenguas para entendernos, de herramientas para actuar conjuntamente, y entonces estamos llamados a compartir. Claro está, nada de un compartir que divida nuestros bienes y los reparta según el nacimiento o el mérito. Sino el compartir que todo educador puede experimentar cada día y al final del cual sólo poseemos aquello que damos. Puesto que si la práctica de la enseñanza nos da alguna certidumbre, es ésta: nada de lo que guardo para mí mismo se integra nunca realmente a mi humanidad... Si doy dinero, ya no lo tengo, pero si doy saber, alegría, esperanza, me hago aún más rico de aquello que he dado.

Lo humano, para el hombre, no es, pues, más que aquello que se intercambia pacientemente de la humanidad difícilmente conseguida a lo largo de toda su historia. Es sólo lo que circula de uno a otro, y aquello por lo que el hombre se reconoce como más inteligente, más lúcido, más capaz de comprenderse, de comprender el mundo y a sus semejantes. Lo humano es aquello que hace de la humanidad algo más que una colección de individuos.

Ahora bien, educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir –o simplemente aceptar– privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad

de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano.[1]

Pero el «círculo del hombre» no se encuentra en el orden de las cosas, y la plenitud de lo humano sin duda no es de este mundo. Ésta es, en la acepción más fuerte del término, el «sentido» de nuestra existencia, el eje central de nuestra historia cuando se escapa –y actualmente sabemos que, en este plano, no hay ninguna garantía– a la violencia y a la barbarie. Por ello, nuestro deber imperioso es trabajar por la promoción de lo humano, conscientes de que no llegará –o al menos no completamente– pero de que su búsqueda es lo único que vale la pena vivir. Y es que, con tendencia a la eternidad por definición, lo humano pertenece al dominio de lo fabuloso, incluso si sentimos la necesidad imperiosa de alcanzarlo, incluso si se nos aparece como algo tan cercano que a veces creemos que un simple gesto nos permitiría acceder a ello. Probablemente nunca llegará aquí y ahora, no se realizará ante nuestros ojos un buen día, ni transformará definitivamente el viejo mundo según nuestros deseos. Nunca existirá la gran noche del hombre consumado... sólo podemos esperar algunos minutos de tangencia, cuando el

1. J. Ranciere analiza en *Le maître ignorant* (Fayard, París, 1987) la formidable aventura de Jacotot, ese hombre sorprendente, media paga del ejército napoleónico a quien, en 1818, se le encargó que enseñara literatura francesa en la Universidad de Lovaina, cuando lo desconocía prácticamente todo de dicha literatura y era incapaz de pronunciar una sola palabra en la lengua de sus estudiantes. Sin embargo, tuvo un gran éxito y de ello sacó la conclusión que la ignorancia era una virtud esencial para el educador, puesto que le impedía «la explicación embrutecedora», y le llevaba a obligar al otro a hacer uso de su propia inteligencia, lo que instituye la igualdad entre los hombres... «Es cierto –decía J. Ranciere al interpretar las palabras de Jacotot– que no sabemos que todos los hombres sean iguales. Decimos que quizás lo sean. Se trata de nuestra opinión e intentamos, junto a aquellos que lo creen como nosotros, verificarla. Pero decimos que este «quizás» es precisamente aquello por lo que es posible una sociedad de hombres» (página 124).

Sobre este tema, las palabras de Jacotot me parecen insuperables. Sobre la cuestión de la eficiencia de la ignorancia, la cosa es más discutible y ya di mi explicación en *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (ESF, París, 3ª ed., páginas 102 y siguientes).

círculo de lo humano roce con la mediocridad de nuestra cotidianidad y unos seres se reconozcan en el intercambio, milagrosamente, como hombres juntos.

Hace falta pues una buena dosis de candor para ver en el principio de la educabilidad una regla de acción para la actividad pedagógica cotidiana. En realidad, hace falta querer hacer llegar aquello que a la vez parece eminentemente necesario y decididamente inaccesible. Hay que tener como objetivo el compartir totalmente los saberes entre los hombres sin esperar que llegue el éxito y sin, al mismo tiempo, abandonar la más mínima parcela de determinación. Más aún, es preciso afirmar que se logrará el objetivo aun sabiendo que se está condenado al fracaso, al menos parcialmente. Es incluso preciso luchar hasta el límite de las fuerzas para probar que aquello que sabemos que es imposible, es sin embargo posible. Más exactamente, pero no con menos dificultad, nos hace falta probar que el acto es posible incluso cuando el resultado es imposible.

Vemos que el candor no es mala fe, ni engaño, ni siquiera la simple confusión de la fábula y el hecho. Es una garantía fundamental contra la huida fácil en lo inefable: puesto que, al situar el proyecto educativo deliberadamente más allá de los fenómenos, completamente fuera o al lado de la lógica de los sistemas escolar y social, se corre el riesgo de contentarse con palabras vanas, incluso de camuflar hábilmente los fracasos de nuestra práctica didáctica, en que lo que está en juego se presenta irrisorio a la vista de una ambición metafísica. El mayor peligro de toda empresa humana es, en efecto, que la importancia de sus fines desacredite sus resultados. Ahora bien, no podemos renunciar a nuestros fines, ni hacer creer –en una impostura bien intencionada– que son accesibles. Pero tampoco debemos desalentar la acción en nombre de la perfección del proyecto, y, ni mucho menos, dar argumentos a la desesperación.

El cálculo consiste entonces en hacer obstinadamente como si las cosas fueran histórica y duraderamente realizables, a pesar de saber que son sólo excepcional y fugazmente posibles. Porque «hacer como si» –y volveré más tarde sobre este punto– es, sin duda, el único medio para acceder a algunos instantes de humanidad compartida, capaces de justificar por sí solos la tenacidad y la inventiva cotidiana. «Hacer como si» es, pues, una actitud eminentemente necesaria y a la que nos comprometen, sin saberlo, los mismísimos defensores del «realismo social». Puesto que, al creer desmovilizarnos por la exhibición de las limitaciones y la obligación de los resultados, nos fuerzan a ser, de un modo más auténtico y con mayor determinación, «realizadores de sentido». Incluso si no lo saben, nos ayudan a no dejarnos adormecer por los buenos sentimientos, los principios generales y generosos que siempre dejan para más tarde el paso a la acción. Ello suscita nuestra vigilancia activa, nos prohibe excusar la mediocridad de nuestros resultados en nombre de la ambición de nuestro proyecto. Ello mantiene en nosotros una especie de higiene moral especialmente preciosa. Pero hace infinitamente más aún... en tanto es verdad que lo real no existe fuera de la mirada con la que lo miramos.

CAPÍTULO 5

El silencio de lo real

Para quien cree en la educabilidad de los hombres es grande la tentación de intentar convencer al otro apoyándose en aquello que, en el registro científico, le parece capaz de legitimar su convicción. Porque se percibe mal el status epistemológico de la afirmación de la educabilidad y se siente la preocupación natural de compartirla, se cree poder obtener el crédito y la fuerza de convicción de argumentos que, en los campos de la genética, de la neurobiología, el psicoanálisis o la sociología, avanzan el carácter decisivo de la influencia del medio y la igualdad de las potencialidades iniciales entre todos los hombres. Hay allí, se cree, un medio para hacer vacilar las opiniones más fatalistas y para conquistar para la convicción de la educabilidad a los espíritus más resistentes.

Ahora bien, estos argumentos, si tienen el poder evidente de reforzar puntos de vista ya establecidos, se muestran especialmente ineficaces para hacer cambiar a nadie. Aquellos sobre los que deberían tener peso, los rechazan desde el instante en que contradicen sus opiniones; les oponen incluso argumentos inversos, de carácter científico completamente establecido también y que no tienen ningún problema en ir a buscar en el inmenso depósito constituido desde hace siglos por el inagotable debate sobre lo innato y lo adquirido. Allí yacen suficientes ejemplos y contraejemplos, de verdaderos y falsos gemelos, de

miles de millones de neuronas y de sinapsis, de estadísticas inatacables y de excepciones notables para alimentar tanto sutiles conversaciones mundanas como violentos debates institucionales:

«Pero no todo el mundo es capaz de todo...

–¿Y qué sabe usted, querido amigo, puesto que el caso de X parece precisamente desmentir toda previsión?

–Ahí nos encontramos, querido, ante una situación atípica; y un diagnóstico excesivamente pesimista, desmentido por una curación, ¡no puede hacernos suponer que todos los enfermos sean inmortales!

–Pero como mínimo demuestra que la situación no es insuperable...

–¿Y qué sabe usted de la situación?»

Es fácil imaginar la continuación del debate, así como todas las variantes que puede haber sobre estos temas, desde las afirmaciones más someras hasta las demostraciones más afinadas. Igualmente, se ve que tan difícil es escapar a la alternativa como cerrar un conflicto en el que nada es verdaderamente «determinante en última instancia».

¿Podemos, quizá, esperar, sin embargo, que frente a un caso concreto, de un individuo concreto enfrentado a un aprendizaje determinado, las cosas sean más sencillas? Pero esto no es así, ni mucho menos: ya se trate de un niño al que hay que enseñar a leer, de un adulto que hay que adaptar a un nuevo puesto de trabajo, o de una persona de edad avanzada a la que se quiera hacer acceder a la creación artística, nada, jamás, en la consideración de lo «real» permite determinar *a priori* si el proyecto es factible. Al contrario, es la opción que se tome respecto a este carácter de factible lo que permitirá acceder a un «conocimiento» de la persona, y este conocimiento representa siempre una selección implícita o explícita de las informaciones que nos proporciona. Porque, a pesar de lo que diga o crea, yo nunca puedo abarcar todo lo real; la historia de un sujeto es demasiado compleja, comprende demasiadas dimensiones, se remite a demasiadas circunstancias para que pueda interpretarla sin empobrecerla. Las únicas reacciones de un sujeto en una situación de

aprendizaje, incluso muy precisa y localizada, son demasiado múltiples y detallables hasta el infinito, para que pueda hacer de ellas un «análisis objetivo». Cada vez que miro, elijo, y cada vez que elijo, decido más o menos sobre la educabilidad de la persona a la que miro.

En realidad, si creo que el proyecto es posible, busco en lo «real» puntos de apoyo para mi acción..., y puesto que lo «real» es una inmensa reserva de hechos –a decir verdad una reserva inagotable–, siempre acabo por encontrar alguno. Si estoy convencido de que el sujeto puede formarse, siempre puedo descubrir algún éxito anterior sobre el que apoyarme, algún indicio, incluso firme, para alimentar mi convicción. Si por el contrario, decido que el proyecto es irrealizable, busco las resistencias que pueden servirme de excusas e, igualmente, lo consigo sin duda.

El principio de educabilidad no se puede deducir de la consideración de lo «real», puesto que es la posición que tomo en relación con este principio la que me permite acceder a lo que creo ser lo real. Ésta me lleva a tratar los «hechos» en términos de condiciones de posibilidad o de imposibilidad en relación con mi propio proyecto... Conozco al niño o al adulto al que debo educar sólo en la medida en que decido hacerlo evolucionar o inmovilizarlo en el ser que es, en la medida en que le tomo como sujeto de una educación posible o en que le encierro en una naturaleza que le condeno a reproducir. Para decirlo todo, en educación, nunca conozco lo real, lo busco; o aún mejor, busco en lo real, los signos, los indicios, los puntos de apoyo, todo lo que me permite articular, aunque sea muy modestamente, mi proyecto educativo según lo que descubro sobre aquellos que me han sido confiados. Y son los éxitos o las resistencias que descubro en mi acción –que supone que he decidido anteriormente actuar de un modo u otro– los que me abren nuevos campos de conocimiento y renuevan mi campo de lo posible. ¿Cómo saber lo que puede hacer tal o tal otro antes de haber probado de hacerlo con él? ¿Cómo saber que no hay ninguna otra manera de enseñarle, que tendrá éxito allí donde yo he fracasado, antes de haberlas probado todas? ¿Cómo saber que las he encontrado todas y que no existe alguna que haya escapado

a mi inventiva? ¿Cómo saberlo si la característica de la inventiva es precisamente la imprevisibilidad?[1]

En otras palabras, no hay nada de lo que dice el maestro, el educador o el formador, ninguna observación, ninguna constatación, ninguna evaluación, que no sea una «toma de partido» sobre la educabilidad del sujeto considerado, que no sea lo que podría llamar –aceptando la ambigüedad del nombre– una «toma educativa». Da testimonio así de una determinación anterior, en cierto modo, a toda observación, *a priori*, quizás diría el filósofo. En este sentido, no hay nada de lo que obtengo del otro, de sus progresos, de sus adquisiciones, de sus nuevas potencialidades así descubiertas que, a la vez que esto me remite a mis convicciones a su respecto, no permita conocerle un poco más y un poco mejor. En sí mismo, lo real no me dice nada sobre la posibilidad de transformarle; soy yo quien lo provoca o, más exactamente, quien lo comprende en el propio movimiento en que expreso sobre él y con él mi proyecto. La educabilidad no es deducible de ningún conocimiento previo sobre las personas, puesto que está precisamente en la fuente de todo conocimiento sobre estas personas. Es un campo en el que el derecho condiciona irremediablemente el hecho, incluso si ello desafía, en muchos aspectos, el sentido común. Pero sabemos que el sentido común es demasiado a menudo el aliado del «desorden establecido».

1. Es para mí uno de los principales intereses de la pedagogía diferenciada, tal como la he podido presentar (especialmente en *L'école, mode d'emploi*, ESF éditeur, París, 5ª edición, 1990, páginas 123 a 127), el ayudar al «conocimiento pedagógico» del alumno por la observación de sus reacciones y de sus resultados frente a las proposiciones metodológicas que le son hechas. En este sentido, representa una «ruptura epistemológia» decisiva en relación con la «pedagogía psicologizante» que durante mucho tiempo ha dominado y que suponía que las proposiciones pedagógicas debían deducirse de las observaciones de carácter psicológico: en la pedagogía diferenciada, no se busca proponer métodos a los alumnos en la medida en que se les conoce, sino que se llega a conocerlos en la medida en que se les proponen métodos y se trabaja con ellos en la observación de sus resultados (véase también, sobre este tema, el capítulo 17: «El análisis de las causas y la invención de las soluciones»).

CAPÍTULO 6

La indiferencia imposible

A pesar de las apariencias, el verdadero ingenuo no es aquel que cree en la educabilidad absoluta del otro, sino más bien aquel que está convencido de que sus convicciones en este campo no tienen ninguna influencia en los resultados del educando. Para él, en efecto, el sujeto existe independientemente del haz de relaciones en el que está inserto; constituye una especie de entidad que sólo encuentra en ella misma sus razones para ser y actuar: está dotado de un libre arbitrio que se desarrolla al abrigo de las miradas según una dinámica personal sobre la que el único poder posible es el de la exhortación.

Concretamente, el maestro recurre entonces, a menudo banalmente, a veces solemnemente, a la atención del alumno, a su sentido del esfuerzo, a su responsabilidad individual. Rehusa, dice, reemplazarle, y simplemente pretende hacerle propuestas e iluminar sus opciones: «Esto es lo que hay. Usted sabe qué es lo que arriesga y qué puede ganar. Ahora, yo no puedo actuar en su lugar ni decidir por usted. Sepa que aún no se ha jugado nada y que todo depende de usted. Por mi parte, yo ya no puedo hacer nada. He cumplido con mi deber y he hecho lo que me era posible. No presagio el resultado. Que cada uno actúe con conocimiento de causa. Yo sacaré las conclusiones.»

Pero no hay nada más ambiguo que esta aparente clarificación de las cosas que parece inspirarse en el respeto del otro e

incluso se da el lujo de parecer suscitar la emergencia de su libertad. La neutralidad que muestra es siempre un cebo y la indiferencia a la respuesta, anunciada con insistencia, es una impostura que no puede camuflar mucho tiempo un igualitarismo de fachada.

Puesto que no existe una demanda que no condicione, de algún modo, la respuesta que obtiene: en efecto, siempre comunicamos a aquel al que nos dirigimos nuestra expectativa a su respecto. Y, si esta expectativa ocupa un lugar tan importante en la institución educativa, es porque el alumno se encuentra en una situación decididamente asimétrica en la que el «sujeto que supuestamente sabe» es siempre también, más o menos, el «sujeto que supuestamente sabe mejor que él lo que le conviene saber sobre él».[1]

En el momento en que el maestro, vestido con su racionalismo y su objetividad, invoca la libertad del alumno, hace como si desconociera la imagen social que es la suya y la autoridad asociada a esta imagen. Incluso si reivindica esta autoridad por otro lado y se rebela cuando se cuestiona, incluso si se reserva el derecho de suspender en cualquier momento su actividad formadora para dedicarse a la evaluación de los trabajos y de las personas, él supone que, en la relación pedagógica, todo esto queda milagrosamente olvidado: borrados los juicios de valor del último boletín de notas, las observaciones elogiadoras o ácidas al preguntar la lección, las miradas animadoras o severas durante la última redacción... Nunca ha dicho nada ni ha dejado parecer que «ejerce autoridad», ni que sea capaz de llevar al alumno a alinearse en la opinión legítima de la competencia profesional que siempre encarna –como mínimo tenemos el derecho de esperar que así sea. Pero no puede, a su vez, reivin-

1. Aquí no es útil recordar, de nuevo, los importantes trabajos de R. A. Rosenthal y L. Jacobson sobre los efectos de las expectativas positivas del maestro sobre la calidad de los resultados de los alumnos (*Pygmalion à l'ècole*, Casterman, París, 1973), ni los avisos de Alain sobre los efectos desastrosos de la desesperación en el alumno (*Propos 2*, Gallimard, la Pleiade, París, 1970, especialmente páginas 643 y 874). Podemos remitirnos, en cambio, a los excelentes estudios, menos conocidos de P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente* (Peter Land, Berna y Francfort, 1985).

dicar esta competencia, ejercer cotidianamente el derecho a juzgar, y suponer, en una especie de negación de la historia pedagógica, que el alumno va a desdeñar estos juicios y arrogarse el derecho de desmentirlos. Todos conocemos a niños que si siguen siendo malos estudiantes es sólo por respeto a la imagen que sus profesores tienen de ellos... ¿Cómo podrían ellos, jóvenes e inexpertos, sin títulos ni autoridad institucional, hacer mentir a aquellos que, de clase en clase, de disciplina en disciplina, desde lo alto de su cátedra, están de acuerdo en considerarles incapaces?... A menos que encuentren, en su entorno escolar o social, una mirada positiva y confiada, un optimismo decidido que les envíe otra imagen de sí mismos y la convicción de que algo es posible. A menos, sobre todo, que se encuentren frente a un adulto decidido a hacerlo todo para «que lo logren», y que se sienta personalmente responsable de su progreso.

Puesto que la responsabilidad no es, en la relación pedagógica, una «cantidad constante» que habría que repartir entre diferentes socios: la parte que yo tomo no se descuenta de la del otro; más bien al contrario, se suma a ella. Cuanto más responsable me siento del otro y de su éxito, más busco e invento medios para lograr su éxito; cuanto más trabajo para articular el saber que hay que enseñarle sobre sus propios proyectos, más medios invento para dar sentido a los aprendizajes y más dispositivos para hacerle tener éxito, más le comunico la convicción de lo posible y le comprometo en una dinámica fecunda.

Y es que, del mismo modo que el alumno no existe completamente solo, tampoco aprende solo. Su determinación de aprender no puede considerarse –aún no, no al principio, en tanto sigue siendo «el objeto» de una educación– como una decisión solitaria que emanaría del fondo de su ser, por el descubrimiento de satisfacciones intelectuales a las que podría conducirle. Puesto que no es posible conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido, su determinación por aprender se inscribe, al principio, en una relación, responde a una exigencia y a un desafío; honra una confianza y la justifica a la vez, es ese gesto que devuelve el saludo al otro porque le ha reconocido en su humanidad.

La verdadera libertad de aprender no es aquí una opción personal a la que invitaríamos al otro, en toda exterioridad; sino que se encuentra en la respuesta a una llamada. Y ello por la razón de que no hay nunca, en las aventuras educativas, una exterioridad absoluta de los socios, uno en relación con el otro, de que la indiferencia más cuidada no pueda abolir el peso de las intenciones pasadas y de las representaciones presentes, de que el educador siempre dice más de lo que dice puesto que son una voz, una cara y un cuerpo los que hablan... una presencia pues, que es siempre la presencia de alguien ante alguien, irremediablemente intencional. Se quiera o no, se sepa o no, ahí está siempre el sentido: no pido nada sin esperar algo, no digo nada sin esperar una respuesta, no exijo nada sin comunicar al otro, de algún modo, lo que creo saber de su capacidad para satisfacer mi exigencia. Y él no me dirá nada que no sea un modo de respuesta, que no me hablará de mí tanto como de él, del mismo modo que yo le hablaba de él tanto como de mí.

No existe pues un «ser para mí» que no sea también un «ser para el otro»: querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiera enseñar deba testimoniar esta confianza si quiere que el otro aprenda algo de él. El optimismo de la voluntad, que bien sabemos que no es contradictorio sino corolario del pesimismo de la razón,[2] de la obstinación para ver las dificultades y para identificar los obstáculos para superarlos mejor, es así, en realidad, una eficacia de la mirada.

2. La expresión es de Antonio Gramsci.

CAPÍTULO 7

La trampa

Es posible estar enfermo de educabilidad. Y estoy convencido de que yo lo estuve. Llega un momento, en efecto, en que la convicción del progreso posible del otro y de la parte que se puede aportar se desboca peligrosamente. Empieza con algunos síntomas aparentemente benignos: una irritación porque el otro no va lo suficientemente deprisa, ni siquiera hacia donde debería. Una palabra que se acelera pasa a ser cortante y por un instante deja entrever la decepción antes de que la confianza vuelva a instalarse... Pero sucede que las cosas se agravan y uno se deja invadir poco a poco por la culpabilidad y la violencia. Entonces ya no soportamos más que el otro se nos escape y nos dejamos llevar por completo por un deseo desenfrenado de control.

Ciertamente podemos acordarnos, en ese momento, para tranquilizarnos, de la necesidad de la apuesta de la educabilidad; podemos repetirnos sin tregua que la resignación sería una dimisión y que es legítimo, en todos los respectos, el querer ejercer una influencia. Pero, poco a poco, nos embarga la tentación demiurgica. Dejamos invadir nuestra vida profesional –y a veces incluso nuestra vida– por la obsesión de seducir o domar. Tenemos que conseguirlo, cueste lo que cueste.

El desafío toma entonces proporciones tanto más inquietantes cuanto que se fija precisamente en la persona o el alumno que nos hace sentir especialmente el fracaso. Se convierte en un

«asunto» y no tardamos en hacer de ello «nuestro asunto». Aquel que no está nunca atento, o el otro que no hace los trabajos, o aquel otro que rechaza el menor consejo, que se esconde o me agrede cuando le hablo, todos ellos tendrán que ceder. Dedicaré el tiempo que haga falta, consagraré, si es preciso, toda mi energía, sacrificaré a todos los demás, mi vida personal, mi tiempo libre, abandonaré toda disponibilidad a las llamadas que vengan de otros, pero lo conseguiré un día u otro. Haré de ello una cuestión de honor; no desistiré.[1]

Se inicia entonces un duelo terrible, un juego sutil de poderes en que la resistencia del otro alimenta mi cabezonería, en que la generosidad de mis intenciones –de la que busco desesperadamente convencerme– sufre metamorfosis curiosas: del ensañamiento al despecho, de la cólera a la indiferencia, de la exhortación a la sanción. Uno empieza entonces, en efecto, a castigar o a humillar al que se escapa de nuestro poder, antes de volver la violencia contra uno mismo, en una culpabilidad mortífera en que el fracaso del otro llega a ser nuestro fracaso hasta el punto de comprometer nuestra razón de ser y de enseñar. A veces, lo irreparable llega como una liberación: la bofetada, el

1. Una de las obras que con más fuerza nos proporciona un ejemplo de empecinamiento neurótico de la voluntad de educar, hasta la sugestión absoluta, es la de H. de Montherlant: *La ville dont le prince est un enfant* (Gallimard, colección Folio, París, 1973). La historia tiene lugar en un colegio religioso y describe el intenso apego del padre De Pradts por un alumno rebelde, Souplier. Pero este último se resiste a la influencia de De Pradts, a veces con una indiferencia cruel que el monje no puede soportar: «El domingo se fue sin estrecharme la mano. Ayer, durante todo el día, no me dirigió la palabra. ¡Hasta qué punto puede usted prescindir de mí!» (página 33). Souplier, a su vez, siente apego por otro alumno de más edad, Sevrais, cuya expulsión conseguirá De Pradts. «Pienso, explica entonces a Souplier, que al menos hay una persona que ya no me molestará en lo que quiero hacer por usted. Porque es absolutamente necesario que yo me vuelva a ocupar de usted» (página 106).

En realidad, el monje intenta acrecentar su influencia sobre Souplier a medida que crece la resistencia de este último. Quiere ser su salvador, exige la sumisión y busca su amor, y llega a ser totalmente incapaz de percibir lo inverosímil de sus exigencias. Pero el superior del colegio descubre esta relación extraña y expulsa a Souplier. Cuando el joven alumno se va, el superior da al monje una explicación tormentosa: «Hay en usted un fuego, pero no ese del que habla San Bernardo, es un fuego que quema y que no ilumina» (página 148).

Evidentemente, se trata de un caso límite en el que el apego toma dimensiones paroxísticas en razón del entorno específico... Pero bien sabemos que, en menor escala, un empecinamiento tal amenaza siempre a aquel que tiene el proyecto de educar «cueste lo que cueste».

abandono, la exclusión o, aún peor en muchos respectos, la fatalidad que se infiltra y viene a paralizar en nosotros todo impulso pedagógico. Amenazados por la locura, a veces preferimos hundirnos en la resignación; por miedo a vernos llevados hacia la destrucción del otro y de nosotros mismos, preferimos destruir en nosotros todo interés por el otro. Creemos así poder escaparnos pero, en realidad, nos condenamos a la vez a la inmovilidad: al rechazar la educabilidad, rechazamos al educable y al educador, renunciamos a la educación.

¿No existe un modo de escapar a la trampa? ¿La locura amenaza irremediablemente a aquel que apuesta por la educabilidad del otro? ¿No es posible escapar a esta locura más que por la abdicación y la abstención educativas? ¿El precio que debería pagar la educación sería tan alto que es mejor renunciar a educar?

CAPÍTULO 8

Hacer como si

Realmente bastan pocas cosas para que el postulado de la educabilidad escape a la tentación del demiurgo y a la locura destructiva. Es suficiente, en el fondo, aceptar que este postulado esté constantemente en jaque sin que por ello renunciemos a él.

He escrito que «es suficiente» y soy consciente de que con ello me encuentro en el límite de la provocación. Puesto que la capacidad de integrar la negatividad de la educabilidad es, sin duda alguna, lo más difícil del mundo. Y sin embargo... continuar apostando por el éxito del otro, hacerlo todo por conseguirlo, pero sin exigir ser pagado a cambio en una relación de reciprocidad mercantil: ésta es la condición para que un oscuro proyecto de control acceda a la posición ética.[1]

1. E. Levinas es quien mejor ha expresado el carácter constitutivo, en el campo ético, de la «asimetría de lo interpersonal» (*Totalité et infini*, Nijhoff, La Haya, 1984, página 190). Se explica en *Ethique et infini* (Faard, Biblio, París, 1982): «Yo soy responsable del otro sin esperar reciprocidad, aunque me cueste la vida. La reciprocidad es asunto suyo. Yo soy «sujeto» en la medida en que, entre el otro y yo, la relación no es recíproca. Yo soy quien soporta todo. Conocen esta frase de Dostoievski: «Todos somos culpables de todo y todos ante todos, y yo más que los otros». No a causa de tal o tal culpabilidad que es efectivamente mía, a causa de faltas que habría cometido, sino porque soy responsable de una responsabilidad total que responde de todos los demás, de todo lo que sucede a los otros, incluso de su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad de más que todos los otros» (páginas 94 y 95).

Así pues, debemos apostar por el hombre, por todos los hombres, ser plenamente responsables de la constitución del otro como sujeto, responsable de su acceso a la humanidad, sin alimentar por ello una culpabilidad narcisista el día en que su fracaso venga a recordarnos nuestra limitación. La cosa no es tan simple y sin duda nos haría falta más que un solo libro para comprender su sentido y medir lo que hay en juego.

Empieza por la renuncia al reconocimiento: me debo completamente a mis hijos, a mis alumnos, a mis estudiantes, pero no puedo esperar nada de ellos ni, ni mucho menos, que me den las gracias... Sé bien cuántas ambigüedades puede causar esta actitud; sé que a veces se asemeja al abandono o a la indiferencia, soy muy consciente de que a menudo sólo se renuncia a una gratificación porque se espera otra mayor. Pero mido también los estragos de la gratitud exigida y de la dependencia sabiamente mantenida. Estoy convencido de que aquel que se cree obligado al reconocimiento está condenado a la culpabilidad y nunca hace lo suficiente, porque su deuda no se puede definir ni en su contenido ni en su vencimiento... Nunca estoy lo suficientemente agradecido hacia aquel que exige mi agradecimiento y, cada vez que creo liberarme de él, no hago más que mantener la relación en la que me encierra. Sólo en las películas del oeste es posible pagar la deuda y marcharse a continuación liberado de todo lazo. En la realidad, y sobre todo en la educación, uno sólo paga su deuda para confirmar su posición de deudor. Por esta razón, sólo accedemos a la educación si renunciamos al reconocimiento. Renuncia dolorosa, que nunca se consigue del todo, seguida siempre de cerca por la esperanza secreta de unas gracias y a la cual conseguimos, a veces, sacar algo de ventaja, una ventaja precaria y constantemente amenazada..., pero una ventaja que sigue siendo el signo tangible de nuestra determinación educativa.[2]

2. De hecho, para ayudarnos en esta renuncia, podemos contar con la multitud de ruegos que se dan en nuestra vida cotidiana de educadores. En realidad casi no tenemos tiempo de lamentarnos por la ingratitud de uno u otro de nuestros alumnos... Porque los otros están allí y su existencia es una llamada a olvidar las heridas de un momento. «Es esencial para la existencia –explica Marcel Conche– que conlleve abertura, llamamiento y acogida al que siempre es otro, a la novedad siempre reanudada, así pues, correlativamente, que se aparte, se desprenda, se desvíe, se acorace en el olvido: el olvido hace posible y protege nuestra disponibilidad» (*Orientation philosophique*. P.U.F., París, 1990, página 62). El olvido, en este sentido, es eminentemente ético y «la obsesión ética», cuando nos absorbe completamente, nos encierra en una relación dual con un sujeto cuyo reconocimiento queremos, a la vez que nos culpamos por quererlo, nos aleja de la verdadera ética. Pero el olvido no es, no debe ser, el abandono, la indiferencia... El olvido es abertura, incluida la nueva abertura a aquel que acabamos de olvidar. El olvido proporciona nuestra disponibilidad: al olvidar las heridas que este alumno ha infligido a mi amor propio, vuelvo a estar disponible para una relación con él, una relación sin exigencia de reconocimiento.

Y sin embargo, el no-reconocimiento no es, en definitiva, lo más difícil de aceptar; puesto que, con el tiempo y esta extraordinaria capacidad que pronto adquirimos de renovar nuestros intereses y olvidar lo que, en un momento dado, ha acaparado nuestro ánimo, aprendemos a aceptar la ingratitud e, incluso si no llegamos a ver en ella fácilmente un medio para acceder a la ética, nos resignamos a ella como uno se resigna a lo inevitable. El fracaso, en cambio, en lo que testimonia de la resistencia irreductible del otro a nuestra influencia, porque no podemos, deontológicamente, atribuirlo a otro que no seamos nosotros mismos sin abdicar a nuestro postulado, nos afecta de un modo más profundo. En efecto, somos capaces, sin demasiado riesgo para nuestro oficio, de aceptar que aquel con quien hemos tenido éxito nos olvide o reniegue de nosotros; sin embargo, es difícil aceptar que se nos resiste o nos rechaza. Y, sin embargo, en esta aceptación se encuentra, si no la sabiduría, como mínimo la supervivencia del proyecto educativo. Paradójicamente, la apuesta de la educabilidad no se puede mantener a menos que se acepten los fracasos a los que nos enfrentamos o, si lo preferimos, a menos que renunciemos a aquello que produce mecánicamente el éxito que se espera.[3]

3. V. Jankelevitch, en *Le paradoxe de la morale* (Le Seuil, París, 1981), muestra claramente que la exigencia ética es la de la «preferibilidad incondicional del otro» (página 39). Amar a alguien porque se me parece, porque forma parte de la misma comunidad que yo, porque me atrae, o porque me devuelve lo que yo le doy, no es amar: «Las razones de amar, cuando pretenden motivar el amor, se transforman en monedas de cambio, en títulos negociables y, por ello, revocables...» (página 170). ¿No podemos decir lo mismo de las razones para educar? Porque que debemos trabajar por el éxito del otro por la simple razón de que está allí y de que su presencia es un llamamiento al advenimiento de la humanidad. Debemos educar por esta razón que no es, en sentido estricto, una razón. Y nuestro deber de educación no va acompañado de ningún deber por parte del otro respecto a nosotros, de modo que, como dice V. Jankelevitch, «los deberes del otro no son nunca el fundamento de mis derechos» (página 176). Al contrario, «para mí todo es deber. Y, consecuentemente, tus derechos se perciben, vividos por mí como los primeros de mis deberes, los más urgentes y los más imperativos» (página 177).

Los derechos del hombre, de cada hombre, a acceder a lo más grande e importante que la humanidad ha elaborado para su emancipación constituyen mis deberes de educador. Está claro, cada ser –y el que yo educo, como los otros– tiene deberes... pero sus deberes no son mis derechos, sus deberes le conciernen a él y sólo a él. A menos que cambiemos la educación por la doma, que abandonemos el proyecto de suscitar la emergencia de una libertad y nos orientemos hacia el establecimiento de condicionamientos eficaces.

Porque, además de la tentación demiúrgica que entonces nos amenaza, saldríamos simplemente del orden de la ética para entrar en el del mercado. Si se me pagara en reciprocidad por aquello que hago, ¿qué mérito tendría yo por hacerlo? Si pudiera argumentar mi apuesta mostrando mis éxitos y sin arriesgarme a verme oponer mis fracasos, entonces accedería a una especie de seguridad ontológica que sabemos que sólo puede ser un privilegio –si existe– de Dios. Ahora bien, nosotros no somos Dios, no somos todopoderosos y, sin lugar a dudas, es mejor así... La teología tiene razón al reservar la condición de todopoderoso a aquel que se define como intrínsecamente bueno: ¡Así se limita el daño! A pesar de que los teólogos tengan problemas para conciliar la omnipotencia de Dios y la desobediencia de todos los hombres, hasta el punto que algunos de ellos han renunciado precisamente a la afirmación perentoria de esta omnipotencia. Pero, en lo que a nosotros respecta, las cosas son teóricamente más sencillas, incluso si son prácticamente más complicadas: el educador debe actuar «como si» fuera todopoderoso, a la vez que sabe que no lo es y que no sería bueno que lo fuera. Toda la dificultad, como vemos, está en el «como si»: actitud compleja y quizás ambigua pero, probablemente, actitud específica de lo humano en su fragilidad misma.

Puesto que todas las verdaderas cuestiones, lo sabemos bien, nos inducen hacia el «como si»... y, en primer lugar, hacia la cuestión de la muerte: «vivir como si nunca tuviéramos que morir» o «vivir como si fuéramos a morir mañana» sigue siendo «vivir como si», y es la única manera de vivir con la muerte, es decir, en el fondo, de apañárnoslas con ella; el resto de actitudes son una búsqueda sin esperanza para vivir sin ella con el riesgo de no vivir en absoluto.

Vemos pues que «hacer como si» no es una manera de esquivar la cuestión, sino, sin duda, la única manera de asumirla. No es tampoco una manera de «simular»..., más bien al contrario, es el único medio para «enfrentarse», enfrentarse a sí mismo y a los otros, de no renegar de lo que creemos pero siendo conscientes de la infinita precariedad de las cosas y de nuestra debilidad extrema. «Hacer como si», para el educador, es quizá, fi-

nalmente, la manifestación del verdadero valor: el valor de educar lanzándose en la empresa con todas sus fuerzas y su imaginación, el valor de reconocer el poco peso de su acción en relación con el juego complejo de las influencias físicas y sociales, y frente a una libertad que precisamente queremos constituir, el valor de reconocer su fracaso pero no por ello desesperar.[4]

4. Tampoco creo que, como decía J. Ardoino, el educador deba «al menos simbólicamente, morir para permitir existir al otro» (*Propos actuels sur l'éducation*, Gauthiers-Villars, París, 1971, página 70). Y es que conozco las trampas del suicidio en que se magnifica la ausencia para exaltar su presencia y disfrutar del vacío que se ha creado. Conozco la tentación del educador de dejarse llevar por tales actitudes y no le tiro yo la primera piedra: el aceptar renunciar al otro y a uno mismo no es cosa fácil... ¿Pero es posible? ¿Es posible renunciar a pensar lo que uno piensa, a saber lo que uno sabe, a creer lo que uno cree? ¿Y es posible, sobre todo, renunciar a intentar convencer al otro de que aquello en lo que creemos y que da sentido a nuestra existencia también debe «ser bueno para él»? A menos que la muerte tenga aquí el valor de un mito, que se la sepa imposible pero que uno decida «hacer como si». O a menos que nos situemos en el término de la educación, cuando el sujeto educado esté en medida de desarrollar la argumentación racional gracias a la cual él puede refutar a su educador. Pero, para el educador, no es fácil resignarse a que la educación tenga un término. Si el lazo no se ve cortado por las circunstancias o por el propio educando, el educador sigue insistiendo peligrosamente. Cuando se ha sido un educador, no se renuncia fácilmente a endoctrinar, no se acepta fácilmente examinar lo que uno piensa y cree saber a la luz de lo que aquel al que se ha educado está en condiciones de decir... Ello supone una rara capacidad para aceptar integrar la crítica del otro, hacerla suya para confrontarla con lo que se creía estabilizado para siempre y construir con ella nuevos fundamentos personales y teóricos. Pero vemos que lo que aquí es un factor de progreso no es el abandono de sí mismo, sino la confrontación de uno con el otro cuya palabra acepto como válida como la mía –y no que la suplante. El paso de la dominación a la sumisión –y con mayor motivo, a la muerte, aunque sea simbólica– no hace progresar a nadie; es la interacción en la paridad la que es decisiva... Y mucho más difícil en muchos respectos (véase, sobre este tema, el capítulo 19: «Del contrato»)

CAPÍTULO 9

El despecho y la suficiencia

Porque no hay nada más difícil que apostar por la educabilidad del otro y ponerlo todo en marcha para alcanzar los fines sin esperar, a cambio, una reciprocidad mercantil; porque nada nos pone a prueba como el actuar sin exigir pago por ello, el pedagogo está constantemente amenazado con convertir su exigencia en suficiencia, con mostrar un desinterés ostensible hacia los efectos que produce y las respuestas que recibe.

Ciertamente es posible argumentar tal actitud, explicar que demasiados niños mueren o se consumen por las expectativas demasiado ambiciosas de los educadores a su respecto, subrayar que muchos de ellos no consiguen jamás realizar los proyectos maravillosos concebidos para ellos por los adultos y pagan con sufrimiento la existencia de un foso imposible de colmar. Intimados a alcanzar ambiciones inalcanzables, viven este desvío inevitable como su propio fracaso y oscilan, para explicarlo, entre la fatalidad y la culpabilidad... Hay demasiados que abandonan así toda esperanza por no haberse podido mostrar a la altura de la imagen maravillosa fomentada por sus progenitores... o por sus educadores, que les escogieron para vivir sus sueños por poderes.[1]

1. Una de las historias más estremecedoras de este tipo la encontramos en la obra de H. Hesse, *L'ornière* (Calmann-Lévy, París, 1972). Un niño, Hans, es empujado por todo un pueblo a presentarse al concurso de ingreso al seminario vecino de

Demasiados seres se sienten así juzgados, responsables de la decepción de los que, precisamente, más les quieren. Demasiados de ellos, al no poder seguir cargando con tal responsabilidad, alimentan una culpabilidad terrible o bien, para huir de ella, construyen progresivamente la certitud de su incapacidad radical. Porque es posible realmente vivir en el fracaso porque el otro no espere nada bueno de nosotros; pero también, y lo sabemos, porque el otro espere demasiado.[2]

Tubingen. Es objeto de un verdadero entrenamiento intensivo y supera brillantemente la prueba. Se le considera un sujeto excelente, que asume a las mil maravillas el proyecto que los adultos tenían para él... «Se sentía embargado por una impaciencia de progreso, por un orgulloso sentimiento de superioridad al pensar hasta qué punto había superado a sus compañeros, en qué estima le tenían los profesores y el rector» (página 64).

Pero la institución escolar siempre mantiene relaciones terriblemente ambivalentes con los mejores alumnos: les anima y, a la vez, estos la inquietan. Sin duda alguna porque, gracias a su lucidez, pueden «mirar, si se tercia, a su profesor con aspecto burlón» (página 129), rivalizar con los maestros, penetrar los secretos mediocres de la institución, y descubrir los mecanismos ridículos de su funcionamiento. Así, Hans, por haber creído demasiado en las esperanzas de los adultos, finalmente se estrella y se convierte en un paria en la escuela que lo había adulado. Opone entonces una resistencia tanto más terrible cuanto que va acompañada «de una pobre sonrisa humilde» (página 156)... hasta tal punto que «todos los guías de su juventud, impregnados de su deber, (...) veían ahora en Hans un obstáculo a sus votos» (páginas 156, 157). Tras el fracaso y la partida de la escuela, la decepción de los educadores de Hans es terrible. Y éste, después de una borrachera, al no poder soportar la imagen de su fracaso, se ahoga de modo misterioso... «Se ahorró así el disgusto, la vergüenza, la pena» (página 234).

2. Así, en la perspectiva abierta por Lacan, S. Leclaire muestra que «todos tenemos un niño que matar, tenemos que decir adiós, una y otra vez, a una representación de plenitud, de alegría inmóvil» (*On tue un enfant*, Le Seuil, Collection «Points», París, 1981, página 12). En otras palabras, convertirse en adulto –si queremos aceptar que éste sea un objetivo deseable– requiere renunciar a intentar desesperadamente el proyecto que nuestra madre tuvo para nosotros, renunciar a ser, en cierto modo, «el objeto sexual de nuestra madre», aquel que aspira, no sólo a ser satisfecho por su madre, sino también, y con todas sus fuerzas, a satisfacer a su madre. Explican los psicoanalistas que es preciso poner un poco de orden en todo esto, debe intervenir un tercero para la romper la indiferenciación.

Se dirá, naturalmente, que se trata de una situación excepcional que sólo se puede vivir en el mundo cerrado de la célula familiar, pero que queda excluida en la situación escolar. ¿Estamos seguros de ello? ¿Acaso no conocemos situaciones en que toda una clase hace las veces de abrigo a algunas parejas en que cada uno sólo piensa en satisfacer al otro? Lo que W. R. Bion denomina «la hipótesis de base del emparejamiento» estructura aquí la vida afectiva del grupo (*Recherches sur les petits groupes*, PUF, París, 1976, páginas 101 a 103).

También podemos encontrar una interesante ilustración de este fenómeno en la obra de S. Zweig, *La confusion des sentiments* (Stock, París, 1990): el maestro ejerce aquí una fascinación terrible sobre uno de sus jóvenes discípulos: «Por primera vez –confiesa este último un día– acababa de ser conquistado por un maestro, por un hombre; acababa de sufrir el ascendente de una potencia ante la que inclinarse era un deber y una voluptuosidad» (página 39). Sin embargo, pronto ya no se trata-

Y, sin duda, cuando el educador ha esperado demasiado o, más exactamente, ha esperado la respuesta del otro como algo que se le debe, entonces es cuando, por despecho, finge que ya no espera nada más. Sin duda, cuando no se ha integrado el principio de no-reciprocidad, se adopta el principio de indiferencia, haciendo como si se creyera que es exactamente lo mismo.

Ahora bien, la no-reciprocidad es la confianza sin la exigencia, el crédito sin la deuda, la esperanza de lo mejor sin brutalidad para obtenerlo. La suficiencia, por el contrario, es aquello hacia lo que nos arrastran la exigencia sin la confianza, la deuda sin el crédito, la brutalidad en nuestros medios sin esperanza en las personas. La no-reciprocidad se parece un poco a una delicadeza activa; la suficiencia, a una pasividad despreciativa. La suficiencia es, en realidad, el refugio de un amor traicionado, o, más exactamente, de este amor que sólo quiere el resultado, que no quiere a la persona que lo alcanza y que, cuando el resultado no llega, se convierte en indiferencia, e incluso en hostilidad. La suficiencia es la ilusión de no necesitar más al otro cuando, precisamente al contrario, la necesidad de controlar al otro nos tortura, cuando ya no sabemos invitarle sin forzarle, cuando la presión afectiva y la sanción han fracasado, cuando hemos renunciado a dárselo todo o a invitarle a compartir, y, cuando queremos poner buena cara, miramos de arriba a abajo a la tierra entera y a nuestros alumnos en particular. A veces, en esos momentos, conseguimos incluso hacernos pasar por personas modestas y disfrazar nuestra arrogancia en sabia humildad. Pero esto no engaña durante mucho tiempo y la evidencia se impone rápidamente: la suficiencia es cuando el «lo quiero todo de ti» se convierte en «ya no espero más de ti».

---

rá de someterse a una influencia, sino de responder a una llamada que el maestro dirige implícitamente al discípulo: «Lo que animaba de tal modo mi celo era sobre todo la vanidad de producir en mi maestro una impresión favorable, de no decepcionar su confianza, de obtener de él una sonrisa de aprobación y de que se encariñara de mí como yo me había encariñado de él» (página 59). Uno y otro acaban así por vivir exclusivamente para la satisfacción que se pueden proporcionar mutuamente... hasta el día de la ruptura y de la explicación, cuando el maestro desvela su juego: «Al principio temía que adivinaras el cariño que te tenía..., después esperaba que tú también lo sintieras, simplemente para ahorrarme esta confesión» (página 165). En este caso, el juego recíproco es roto por la confesión. Pero, ¿cuántas veces deja en el camino a hombres decepcionados y amargos?

Conocemos bien, entonces, esta actitud de desprecio pregonado, en que pretendemos efectuar nuestro trabajo por deber, pero sin convicción; en que repetimos sin cesar que lo hacemos «con la mejor intención», sin ilusión ninguna sobre el interés que despertará en el otro, convencidos como estamos de que «no es nuestro problema». Hacemos así de la indiferencia una profesión, y nos va nuestro honor en no manifestar jamás la menor decepción. Lo que «nos sorprendería» sería que el otro respondiera, afirmamos a veces... mientras que, en realidad, sabemos que ahora es esto lo que nos decepcionaría realmente. Puesto que entramos aquí en un proceso de autojustificación en que el aislamiento se nutre de sus efectos: me alejo porque los otros no me quieren y, como me alejo y me endurezco, tengo la certeza de que aún me querrán menos. Acabo por desencadenar, de forma más o menos deliberada, lo que se supone justificará mi actitud. Y el «respeto por el otro», cuando se moviliza en este punto, es sólo un despreciable espantapájaros que quiere alejar las escapadas furtivas de la conciencia ética... La ética que no es –no debe serlo– la indiferencia por el otro y su destino. Puesto que el rechazo del modelado no puede convertirse en negación de influencia, salvo que abandonemos por completo el propio proyecto de educar.[3]

3. Sobre este tema, podemos remitirnos al capítulo 15, «La exigencia de lo mejor y la aceptación de lo peor».

CAPÍTULO 10

Serlo todo o no ser nada

Los equilibrios sutiles y las síntesis reconfortantes siempre son satisfactorios en el plano teórico. Es fácil, para quien escribe de lejos y con las yemas de los dedos, recusar los excesos de la práctica y magnificar la capacidad para situarse en el centro, en la serenidad del sabio. Hacerlo es olvidar que esta serenidad nunca se produce realmente, y que por lo tanto no es posible acomodarse en ella, y aún menos vivir de las rentas intelectuales de ésta, al abrigo de las contradicciones entre las que se debaten los mediocres. Y es que la serenidad es más bien una ilusión *a posteriori*, una especie de beatitud al atardecer, cuando miramos, en la distancia y desde el descanso, los esfuerzos de la jornada, cuando conseguimos situarnos al final de la historia, más allá de los acontecimientos y de nuestra implicación, cuando las cosas se han acabado para nosotros y podemos finalmente, como se dice, «relativizarlas».

En el momento concreto, las cosas son más complejas, más espesas; simplemente porque estamos allí, inmersos en la historia y las historias, enfrentados a nosotros mismos y a los demás. En el momento concreto, a menudo nos sentimos atormentados, siempre activos y sistemáticamente parciales. Siempre queremos algo y, en una situación dada, esto significa que excluimos o subestimamos otra cosa. La acción, finalmente, sólo es serena para aquel que no actúa o para aquel que encuentra la

calma al final del camino, cuando uno puede dedicarse a la estética, aunque sólo sea a la estética de la inteligencia. En lo cotidiano, más bien son la pasión y la urgencia las que deciden y, para el pedagogo sin duda –en una oscilación que nunca es fácil vivir– lo hacen el deseo de ser reconocido como aquel a quien uno debe lo esencial, y la tentación de pretender ser, por despecho, aquel que no ha dado nada.

Cuando estamos sobre el terreno, en efecto, en un cuerpo a cuerpo difícil con una clase o con un alumno que se resisten a nuestra influencia, ¿quién no querría ser lo suficientemente poderoso como para poder marcar al otro con el sello de la palabra como si fuera cera blanda? Y, cuando se hace patente nuestro fracaso, ¿quién no prefiere refugiarse en una impotencia constitutiva de nuestro ser –y, al fin y al cabo, bastante tranquilizadora– en lugar de enzarzarse en un trabajo largo, minucioso y penoso, de elaboración de remedios? Siendo aún más radicales, ¿quién no ha soñado nunca ser, en la vida de otro, aquel que desencadena un cambio irreversible e ilumina su existencia? ¿Quién no ha soñado un día, al menos una vez en su carrera de educador, ser aquel a través de quien se ha conseguido todo? Paradójicamente, todos acariciamos un proyecto semejante, a pesar y a causa de nuestras dificultades cotidianas para enseñar y hacer aprender. Puesto que, en cierto modo, estas dificultades incluso lo reactivan en la medida en que contribuyen a reforzar la imagen de marca de la disciplina que enseñamos, su poder de fascinación y, por lo tanto, la esperanza de una conversión milagrosa. Así se alimenta y se sustenta la tentación de un cierto elitismo, como una negación de la progresividad del aprendizaje y de la labor cotidiana de la apropiación, con la convicción de que existe una ruptura entre la suma de las costumbres y la radicalidad de una actitud, con el sentimiento de que basta un encuentro auténtico, muy excepcional pero que sin embargo es lo único que cuenta y tras el cual todos los pequeños gestos cotidianos del aprendizaje y la multitud de conocimientos adquiridos son totalmente irrisorios.

Es fácil ver dónde puede enraizarse una tentación tal; sabemos bien, en efecto, que el verdadero aprendizaje va siempre

acompañado de una especie de «iluminación» en la que, en un momento determinado, las cosas aparecen milagrosamente reorganizadas con una nueva perspectiva; observamos diariamente que los saberes sólo tienen sentido si son retomados en una «nueva visión del mundo», irreductible a la suma de los comportamientos que se precisan para su adquisición.[1]

Pero nunca hay que olvidar, por una parte, que la labor cotidiana de la preparación se olvida mediante una peligrosa ilusión retrospectiva, y, por otra, que sólo el sujeto educado, y sólo él, es capaz de impulsar el movimiento de la conversión, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro.[2]

1. He intentado mostrar en otra parte (*Apprendre, oui... mais comment*, ESF éditeur, París, 6ª edición, 1990, páginas 107 a 110) que el acto mental de apropiación de un saber no se podía reducir a la suma de comportamientos mediante los cuales podía manifestarse. La fenomenología me ha convencido, realmente, de que hay, en el aprendizaje como en toda la vida de conciencia, una intencionalidad que prohibe confundir el acto con las condiciones de su realización.

2. A. Ouzoulias, al analizar la obra de Platón («Platon ou l'eternel pédagogique» en *L'éducation: approches philosophiques*, P. Kahn y otros, PUF, 1990, páginas 19 a 49), muestra que, para él, el proceso de educación es una «conversión» y añade: «La conversión, aquí, tiene algo de violencia y de libre adhesión (...). Es preciso, dice Platón, una violencia inicial para, mediante una intervención exterior, obligar al alma a girar la cabeza hacia las primeras verdades (...). La pedagogía no escapa a este abuso de autoridad inicial. Porque el alma, por sí misma, no va más allá de la apreciación sensible de las matemáticas, es tarea del pedagógo forzar a aprenderlas. La pedagogía es pues el arte de manejar este abuso de autoridad» (página 43).

Tal concepción encuentra su sentido en el seno de la argumentación platónica en la que lo Verdadero, lo Bueno y lo Bello, cuando se descubren, obtienen necesariamente la adhesión en función de su propio poder. Pero, incluso con tal hipótesis, parece ser que no podemos desestimar la posibilidad de que el sujeto niegue la verdad que se le presenta. Como bien explicó Descartes, la propia dificultad de este rechazo no disminuye la libertad, sino que la aumenta, «puesto que siempre se nos permite impedirnos seguir un bien que conocemos claramente o admitir una verdad evidente». (Carta al P. Mesland de 9 de febrero de 1645). Así es, el sujeto dispone de esta posibilidad de decir no, que Renouvier llamará la «noluntad», y sin la cual no podríamos hablar de libertad cuando se diera la adhesión. Nuestro poder de rechazar es lo que da sentido y valor a nuestra aceptación.

Además, me parece que, en materia educativa, la negación de este poder suprimiría la propia posibilidad de educar, puesto que la adhesión obligada emplaza al sujeto a la obediencia y le impide constituirse en su alteridad. En realidad, el proyecto de educar presupone la existencia de la libertad de adherirse o de escaparse; hablaremos sobre ello más adelante. Es cierto que podemos recusar este proyecto, pero no podemos sostener que el papel del educador es el de «forzar a aprender». Para mí, se trata de hacer que el otro decida o rechace aprender..., lo que no le impide, como demuestra Descartes, hacerlo todo para «iluminar la voluntad» aceptando que el otro puede escurrir el bulto. Sobre este tema, podemos remitirnos al capítulo 15, «La exigencia de lo mejor y la aceptación de lo peor».

Por ello, no podemos prescindir nunca de la esperanza de convertir, pero jamás debemos creer, en una presunción, que sería verdaderamente ridícula, de que podemos decidir el día y la hora de ésta. Tampoco debemos nunca argumentar esta conversión para abandonar todo esfuerzo didáctico sistemático... sistemático, es decir, de todos los instantes; sistemático, es decir hacia todas las personas. Y porque no somos Dios, porque no nos adentramos en los corazones, porque ignoramos lo que pasa en las cabezas, las maduraciones lentas e invisibles, las rupturas secretas, por todo ello, la modestia nos impide la elección. No porque no podamos «serlo todo» para todo el mundo, debemos designar elegidos de modo arbitrario. Tampoco, porque no podamos «serlo todo» para todos, tenemos que reivindicar, por despecho, no ser nada para nadie.

Todo sucede, de hecho, como si la voluntad educativa sólo se acomodara en los extremos y se balanceara constantemente entre el «yo lo soy todo para ti» y el «ya no quiero ser nada para ti». «Yo lo soy todo para ti porque te he enseñado a leer, te he hecho descubrir la poesía, el teatro, las matemáticas, la filosofía, el dibujo... porque yo te he librado de tus prejuicios o de tus padres... porque te he inspirado en la elección de tu profesión. Antes de mí, tú no eras más que materia informe, un ser inculto y sin proyecto, que buscaba desesperadamente un sentido para su existencia. Has tenido la suerte de encontrarme en tu camino y de que yo me implicara en tu educación. Para ti, ahora, nada puede ser como antes. Vivirás para siempre en la nostalgia de nuestra primera mirada, de nuestras primeras palabras.»

Pero, a la inversa, si las cosas son menos exaltantes, tampoco son menos radicales: «No has querido nada de mí y de lo que yo te aportaba. En el mismo instante en que yo te daba lo mejor de mí mismo, tú soñabas con otras cosas, cosas mediocres evidentemente, incomparables a lo que yo quería proponerte. Has desaprovechado la ocasión, la ocasión única que se te presentaba y que no volverá... ¡Pero qué importa! Yo me basto, no tengo necesidad de ti, ni de tu gratitud, ni de tu amor. Yo estoy suficientemente seguro de lo que creo y de lo que soy para no ponerme en el ridículo de perseguir al menor discípulo. Mi fracaso, al fin y al cabo, es sólo el precio que debo pagar por la calidad de mi enseñanza, y mi aislamiento por la originalidad de mi pensamiento. En realidad, estoy orgulloso de no ser nada para ti. Me habrías molestado, entorpecido y, ya ves, incluso creo que habrías devaluado aquello que más aprecio. ¡Sí, estoy contento de que no te me pegues!»

Así pasamos de la pretensión absoluta a la negación completa, de una ambición desmesurada a una retracción altiva. Cada día, cada hora, cuando renunciamos a la simple satisfacción funcionaria y hacemos de educar nuestra misión, no sabemos cuál de las dos actitudes adoptaremos, hacia cuál de ellas nos empujarán las circunstancias, y si sabremos introducir al otro cuando la calentura demiúrgica o la indiferencia solipsista nos amenacen en demasía. Sin duda, sólo podemos sobrevivir porque somos precisamente capaces de inyectar el antídoto en el momento preciso. Y quizás también porque esperamos ser capaces, al final del camino, cuando llegue la inevitable separación, de reconocer que, a falta de «serlo todo» o de «no ser nada», hemos sido, simplemente, en la historia del otro, «algo». Pero no podemos conjugar esta sabiduría si no es en pasado, cuando todo se ha acabado, cuando nuestra voluntad ya no está en juego y cuando podemos decirnos que «algo» no es nada... no lo es todo, tampoco... pero, al fin y al cabo ¡no está tan mal! Nos resignamos entonces a no haber sido más que una etapa, abandonamos la oscilación por una serenidad que no llega, afortunadamente, hasta la tarde. Afortunadamente, porque esta sabiduría que nos ayuda a recuperar la paz, antes no nos hubiera permitido iniciar ninguna acción.[3]

3. Creo que quien mejor ha expresado esta realidad es Albert Thierry en *L'homme en proie aux enfants* (Magnard, París, 1986). A. Thierry, nacido en 1881, muerto en la ofensiva de Artois como un simple soldado en mayo de 1915, describe en un diario su experiencia de maestro libertario novato. Vemos a un ser terriblemente humano que se inviste totalmente en su profesión, y que confiesa cuando descubre su clase: «Lo esperaba todo (¿pero qué?) de su amor que acabaría por dar respuesta a mi amor» (página 45). Y después, a medida que pasan los días, choca con la resistencia de los alumnos, se ve obligado a sancionar, se vive a sí mismo como alguien que «decaracteriza a sus víctimas» (página 70) cuando lo que quería era despertar su personalidad. Expresa, con una intensidad extraordianaria, sin duda porque lo vive dramáticamente y hasta el sufrimiento, la paradoja del educador: «Yo

querría modelar según su ley esta pobre materia humana. Demiurgo interesado, ¿cómo hacer de estos niños difusos, bajo **mis puños,** hombres **a su imagen?**» (página 122 –el subrayado es mío). Se siente así, paso a paso, adoptado y rechazado por sus alumnos, representando a la vez para ellos el Maestro que todo aporta y permite la realización de las ambiciones más locas antes de convertirse en el extraño que viene a inmiscuirse en su vida, al que se echa con violencia o al que se hace caso omiso, con desprecio... Hasta el día en que Thierry debe abandonar su clase: «Aceptada, secada, absorbida, mi influencia vive ahora en estos niños como un solo día de primavera en un árbol de mil años» (página 156). Un único día entre mil años, puede parecer ridículo. Pero «un día de primavera en un árbol de mil años» es suficiente para justificar una existencia de educador y la suma de preocupaciones y de tareas que implica.

CAPÍTULO 11

Doble juego

Así, la apuesta por la educabilidad puede convertirse en manipulación demiúrgica, y la no-reciprocidad travestirse en suficiencia altiva. Estos dos principios parecen pues ser tan necesarios conjuntamente como peligrosos el uno sin el otro; y la tensión que se produce entre ellos bien podría ser constitutiva del propio proyecto de educar. Pero, ¿no podríamos esperar, si no podemos escapar a las oscilaciones que he descrito, al menos descubrir que existe un contrapeso capaz de impedir que estas oscilaciones sean demasiado fuertes y que haga su aparición el náufrago psicológico, a causa del arrebato voluntarioso, de la réplica fatalista o, con mayor motivo, porque el balanceo de la banda se ha hecho tan rápido y brutal que la embarcación cede a la locura? ¿Quizá sea posible estabilizar la actividad pedagógica articulando, en su propio seno, el éxito mediante una instrumentación homogeneizante y una emancipación individualizante? Y, quizás, ¿podamos pensar más fácilmente sobre esta articulación si descubrimos un objeto-tercero sobre el que se pueda apoyar? La cuestión no es fácil, y tendremos que caminar con ella durante mucho tiempo.

No hay ningún educador cuyo proyecto no sea, en efecto, de un modo u otro, dar instrumentos al otro. Y no hay ninguna instrumentación que no sea, en cierto modo, una empresa de adiestramiento y homogeneización. La educación es un asunto

de la sociedad, y desgraciado aquel que lo olvide: la institución social lo perdona todo mientras se sirva a sus intereses... Tolera al contestatario en cuanto contribuye a formar y seleccionar a sus elites; anima al revolucionario si forja el carácter de sus directivos... a la vez que felicita al mediocre que deja que los más débiles se escapen hacia tareas de simple ejecución con la satisfacción tranquila de quien les ha dado su oportunidad. Incluso anima, sin temer por su proyecto selectivo, al pedagogo cuyos esfuerzos tienen como objetivo, en cambio, extender la eficacia de la transmisión de saberes: sabe, en efecto, que las facilidades así establecidas beneficiarán sobre todo a aquellas y aquellos que son ya solicitantes de saber y que sacarán más provecho y mejor que los otros. No es fácil escapar a la lógica social, y la institución –bajo la presión cada vez más fuerte de «los consumidores de escuela»[1] de los que muchos docentes y educadores forman parte– corre el riesgo de dejar de tener piedad para quien no cumpla su misión, no sepa ver cómo evolucionan sus necesidades ni comprender el sentido de su demanda. Los profesores de institutos y colegios saben algo de esto, presas, actualmente, de los sarcasmos de la *nomenklatura* económica por no haber comprendido a tiempo la importancia de la elevación del nivel de formación general requerido por los nuevos puestos de trabajo en la empresa. «¡Al menos dadnos personas que sepan leer!», exclaman los empresarios... «Y, si es posible, ¡personas que sepan utilizar la proporcionalidad, comprender los principios de un sistema informático, hablar dos lenguas extranjeras, hacer una nota de síntesis, gestionar lo imprevisible y trabajar en equipo!» Y no crean que digo que estén equivocados, en el fondo, los que así hablan, incluso si su

1. La expresión «los consumidores de escuela» fue popularizada por R. Balion en la obra que lleva precisamente este título (Stock, París, 1982). La actitud que describe me parece característica de una evolución sociológica con profundidad, ligada, al menos por una parte, a la crisis del empleo y a la dificultad que tiene el cuerpo social para aceptar que una institución se beneficie de una especie de impunidad absoluta. Es perfectamente comprensible este movimiento que, incluso los propios docentes habían anticipado en su comportamiento con sus propios hijos. En todo caso, como intentaré demostrar más adelante, la eficacia social de la Escuela no puede confundirse con su eficacia educativa de la que no es más que una vertiente (sobre este punto, podemos remitirnos al capítulo 32, «La prueba y el signo»).

suficiencia me irrita y si su certeza tranquila de que es suficiente decretar las cosas para que se realicen me rebela un poco. Ninguna sociedad puede, en efecto, subvencionar deliberadamente y a largo plazo, una institución que la amenaza o que no sirve para su desarrollo. El propio docente es un agente social tanto peor situado para responder a estas evidencias cuanto que ocupa un lugar en este engranaje, que ha sido formado –mejor o peor– para mantenerlo, y a quien se le paga –mejor o peor– para que sea eficaz.

La educabilidad, pues, está íntimamente ligada a una empresa que tiene siempre como objetivo –se diga lo que se diga– el dar forma al otro según un proyecto establecido por otros y en su lugar, según una representación de la utilidad social que se impone en la ideología dominante y en nombre de valores por los que el «sujeto-objeto» de esta educación no ha optado por sí mismo.[2] En otras palabras, educar es siempre, y sea cual sea la

2. La tesis según la cual la función de la educación escolar es esencialmente conservadora, y en la que la Escuela debe asegurar la continuación de una sociedad proveyendo según las necesidades debidamente identificadas de ésta, ha sido formalizada por Durkheim (podemos leer, en especial, *Éducation et sociologie*, PUF, París, 1980). Pero, recientemente, H. Arendt ha retomado y a la vez ha dado la vuelta a esta tesis en un texto que, para muchos, tiene hoy un carácter emblemático («La crisis de la educación», en *La crise de la culture*, Gallimard, París, páginas 223 a 252). Defiende la idea según la cual «el conservadurismo –tomado en el sentido de conservación– es la esencia misma de la educación» (página 246)... Pero este conservadurismo, se expresa aquí por una pedagogía tradicional, esencialmente basada en la magistralidad, que rechaza «este engranaje de teorías modernas sobre la educación» (página 229) en que se mezclan, sin duda, Piaget, Lewin, Rogers y algunos otros, y que pretende estar al servicio de una preservación del potencial «revolucionario» del niño. Los educadores que quieren hacer del niño un innovador en el campo social o político desarrollando lo que ellos llaman su autonomía por «métodos activos», lo moldean, en realidad, peligrosamente según sus propios principios... que, inevitablemente, habrán caducado cuando el niño se haga adulto y, por ello, sea incapaz de invención.

Esta tesis que maneja brillantemente la paradoja parece suponer que puede existir una especie de educación «en ingravidez» sobre la que no se ejercería ninguna influencia social. Ello me parece completamente ilusorio y creo preferible formar al niño en la capacidad de desprenderse de las influencias que recibe más bien que pretender que no se ejerce ninguna.

Pero, en realidad, esta tesis es movilizada con fines que me parecen exclusivamente polémicos por aquellos que hoy se obstinan en llevar la voz cantante (¿o cantar el réquiem?) de la no-directividad, a la que asimilan todo esfuerzo pedagógico. Aparte del hecho de que estas tesis se desarrollan en una especie de vaso cerrado teórico al abrigo de la menor prueba de lo real (sobre este punto, podemos remitirnos al capítulo 28, «La obligación de trivialidad»), aquellos que las defienden ignoran visiblemente que los promotores de la no-directividad han sido los primeros, con talento y clarividencia, en denunciar los peligros de su empresa y en proponer

gimnasia ideológica a la que nos libremos para camuflar esta función social, una operación que consiste en adaptar a individuos a un ambiente dado, en prepararles para el ejercicio de roles sociales cuyos contenidos están siempre más o menos determinados, incluso si sabemos, actualmente, que la sociedad no decide completamente por delante de aquellos que los deben ejercer. El educador, que no aceptara esta realidad estaría tomando, sin duda alguna, grandes riesgos, incluso el de ser recusado como tal por todo el cuerpo social.

Pero, además, educar, lo he dicho y todos los sabemos, también es emancipar. Es hacer posible el surgimiento de otro, incluso si este otro debe rebatir a su educador y rechazar la formación que se le ha propuesto.[3] Puesto que la finalidad última

---

una relectura crítica (sobre este punto, es totalmente imprescindible leer la obra de D. Hameliney M-J Dardelin, *La liberté d'apprendre – situation 2, rétrospective sur un enseignement non-directif.*, Editions ouvrières, París, 1977). Finalmente, no podemos ignorar –bajo pena, creo, de querer asumir la sospecha de incultura– los esfuerzos de los pedagogos y filósofos de la educación para intentar «articular sobre las funciones adaptativas, de las que se es agente, dígase lo que se diga, una función de surgimiento libertario de los actores, que sea plausible socialmente» (sigue siendo D. Hameline quien habla en una obra notable, *Le domestique et l'affranchi*, Editions ouvrières, París, 1977, página 43). Tendré la oportunidad de volver a hablar sobre este tema más adelante.

3. Para una institución educativa no es sencillo aceptar la partida de aquel a quien se había propuesto educar. Sin duda despliega incluso una energía importante para que su partida física –inevitable a menos que permanezca en la escuela ¡para convertirse en docente!– se transforme en un lazo psicológico y que ella sobreviva, en cierto modo, en el individuo a través de sus hábitos de pensamiento y sus comportamientos.

Este tipo de adhesión ha sido descrita brillantemente por W. Gombrowicz en *Ferdydurke* (Bourgeois, colección 10/18, París 1977). La novela describe la extraña historia de un personaje capturado y encerrado en una escuela donde sufrirá «empequeñecimiento» y «malaxación», donde, realmente, lo que harán será tomar posesión de él por completo... «Comprendí que debía huir (...). Sólo hacía falta quererlo. Pero no podía querer. Para huir, es preciso una voluntad de huida, pero ¿de dónde sacar tal voluntad cuando uno mueve los dedos del pie y cambia de cara en una mueca de disgusto? Comprendí entonces por qué nadie podía huir de esta escuela: todas las caras y todas las actitudes aniquilaban las posibilidades de huida, cada uno quedaba cautivo de su propia mueca, y aunque todos deberían haber huido, no lo hacían porque ya no eran más lo que deberían haber sido (...). ¿Pero cómo huir de lo que uno es? ¿Dónde encontrar una base de resistencia? Nuestra forma nos penetra, nos tiene presos tanto por dentro como por fuera» (página 54).

Cómo expresar mejor el poder de una institución que se apodera de los corazones hasta el punto de que lo que podría aparecer como un acto de rebelión –una impertinencia, un abucheo, un rechazo– se recupera como una forma de fidelidad. No hay mejor manera de describir la ambigüedad de esta benevolencia y de esta gentileza comprensiva que deshacen todo punto de apoyo a la resistencia. No hay mejor manera de evocar esta infantilización que las reglas de funcionamiento de

es en realidad la emergencia de un sujeto libre, de una voluntad capaz de darse sus propios fines, de efectuar lo más lucidamente posible sus propias elecciones, de decidir con toda independencia sus propios valores. ¿Qué significaría, de hecho, la obtención de un asentimiento por el miedo o por el reflejo, si no la negación misma de los valores que se intenta promover?[4]

El proyecto de educar es una búsqueda de adhesión libre o no es nada. La idea de educación implica la idea de libertad, la apela como una exigencia interna y no como un complemento accesorio o un apéndice anecdótico. La perspectiva de obtener, mediante el chantaje, la seducción o cualquier otro medio que haga imposible el rechazo del otro, debería, con toda lógica, turbar a todo educador... sobre todo, precisamente si este comportamiento aparece conforme a los valores con los que se siente identificado. Puesto que, creer en unos valores es creer que son capaces de obtener la identificación del otro. Querer imponerlos es, en cierto modo, rebajarlos ante nuestros propios ojos, desacreditarlos ante los ojos de los otros, negar implícitamente su poder de atracción, poner en duda, a fin de cuentas, su legitimidad.

Por ello, el educador está obligado al «doble juego», a no poder abandonar su misión de proporcionar instrumentos, pero a no poder realizarla más que promoviendo, en su seno, la emancipación sin la cual la instrumentación pierde todo valor. Más aún, su tarea es la de armar el brazo de esta emancipación, equipar al otro en la perspectiva de su liberación y ello aceptan-

---

una institución imponen a aquellos que ella somete y la regresión psicológica que ello conlleva. Pues es esto lo que se observa en muchas clases: seres que, en otra parte, pueden actuar como adultos, pero que allí, son animados a espiarse, a reírse de un acontecimiento insignificante, a buscar una mirada de aprobación del maestro, a sentirse satisfechos con una tranquilidad concedida un momento, a inquietarse por ser sorprendidos en falta, incluso cuando no hay nada que reprocharse.

4. O. Reboul señala que «lo que hay de auténticamente bueno en un hombre no puede ser escogido más que por él mismo; ningún educador podría decidir por él» (*La philosophie de l'éducation*, PUF, París, 1977, página 118). Marca así el límite de la empresa de moldeado que entraría en contradicción con ella misma si se arrogara el derecho absoluto de imponer por obligación la elección del bien. El mismo autor escribe en otro texto: «Imponer la razón es lo mismo que negarla. Imponer el saber es lo mismo que destruir en el alumno las condiciones mismas del saber. Aún más: que destruirlas en uno mismo.» (*L'endoctrinement*, PUF, París, 1977, página 182).

do que las armas que le ha provisto, un día puedan volverse contra él. Homogenizadora en su dimensión instrumental, su tarea es diferenciadora en su función de emancipación... y la articulación, evidentemente, no es ni una empresa fácil, ni una empresa sin riesgo. Pero, al fin y al cabo, si no queremos que los niños respondan, ¡más nos vale no enseñarles a hablar![5]

5. En un bello libro que, según mi parecer, va, de una forma que escapa a todos los academicismos, al centro de las cuestiones educativas, J. Beillerot indica que «el tema de la educación es el educando; por ello, dice, hay una cierta libertad que hace que toda educación sea aleatoria» (*Voies et voix de la formation*, Editions Universitaries, París, 1988, página 59).

Y el autor muestra qué perversiones amenazan al educador que se debate en una «doble obligación» infernal al querer imponer al otro su propia libertad. Sin embargo, el mérito de J. Beillerot es no ceder a un estetismo del desempeño, sino más bien proponer intentar una «aventura» educativa en el seno de los lugares de formación en que se llega «dentro de la relación con los compañeros y los maestros» (página 87) a acceder a saberes emancipadores: «Existe formación si el *savoir-faire* autoriza la creación, si ésta da poder» (página 22). Éstas son las condiciones de una formación de este tipo, que intento enunciar más adelante, en los capítulos 22 «De la cultura escolar» y 23 «De la transferencia».

CAPÍTULO 12

La sanción

En el corazón de la empresa educativa, y reflejando a veces dramáticamente las tensiones, la sanción disciplinaria reviste un carácter particular en razón del silencio que, habitualmente, se mantiene sobre ella. Todos la utilizan, pero casi no se habla de ella, como si se tratara de una especie de mal necesario en contra del que nadie pudiera realmente ir y al que conviniera recurrir con más o menos frecuencia, pero siempre en la clandestinidad... En realidad, el secreto que la rodea bien podría ser precisamente la expresión torpe de lo que constituye su status paradójico: la sanción es, sin duda, inevitable en educación, pero sólo es tolerable en la medida en que nos resignamos a ella con «mala conciencia».

En la parte de adiestramiento y homogeneización constitutiva del proyecto educativo, la sanción puede aparecer, en el fondo, como la prolongación natural de las exigencias impuestas por la concepción cultural dominante de la vida colectiva: se sanciona al niño porque le falta al respeto al anciano en una sociedad en que el niño representa la inexperiencia y el anciano, la sabiduría; si los valores se invierten, y el niño pasa a ser considerado como encarnación del futuro y el anciano, como la obsolescencia, el sentido de la sanción se invertirá, al tiempo que, evidentemente, se modificarán sus modalidades. Así mismo, se sanciona al alumno que se expresa ruidosamente en clase y

manifiesta su existencia con actividades de todo tipo, en una institución en que el silencio y la conformidad son requeridos por el modelo implícito del aprendizaje que se lleva a la práctica; en otro marco en que se valorizara la expresión de la originalidad individual, en el que se consideraría la apatía como una falta de energía, de curiosidad, de iniciativa, el alumno demasiado «bueno» sería el castigado. La sanción sanciona siempre el alejamiento de la norma admitida, la infracción de la regla del juego impuesta. En este sentido, tiene una función integradora por excelencia: se amenaza con la sanción para solicitar la sumisión; se ejecuta la sanción esperando que, a través de ella, el recalcitrante entre en el grupo. El hecho de añadir o de pensar secretamente «es por tu bien» es sólo el signo de la convicción que el educador tiene de la legitimidad de las normas sociales que subscribe. Cuesta imaginar a un educador que sancione a alguien creyendo que no le hace un servicio y que confesara, cuando lo hiciera, «no es por tu bien». Es difícil de imaginar... lo que no quiere decir que a veces no sea así, que a menudo la sanción no tenga la vocación principal de aliviar, tranquilizar o simplemente facilitar la vida del que sanciona. Pero entonces la sanción no es más que una especie de escoria educativa, simplemente da testimonio de nuestra condición de encarnados y del hecho de que –como mínimo muchos de nosotros– no somos santos.

Originalmente, pues, la sanción es realmente un instrumento de homogeneización. Pero siempre ha querido ser también, y de manera simultánea, un medio de promover y de reconocer la emergencia de una libertad. Sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos e, incluso si esta atribución es prematura en su constitución, incluso si es, *stricto sensu*, en el momento en que se hace, un señuelo –porque el niño no está precisamente educado ya–, contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad.[1] El que ha cometido la falta

1. P. Moreau, a partir de su lectura de los escritos de Kant sobre la educación, ha sido quien más me ha convencido de que la sanción, a través de la imputación del acto al sujeto, era a la vez un reconocimiento y una formación de su libertad

quizá no habrá actuado por su propia voluntad, quizá habrá sido el juguete de la influencia de su entorno o, simplemente, de sus impulsos... pero el hecho de atribuirle la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, le pondrá en situación de preguntarse progresivamente sobre éstos, y de ser, cada vez más, el verdadero actor de éstos. Quizás, de un modo más radical, al anticipar una situación social futura, anticipamos al sujeto libre y le permitimos convertirse en tal.

El rechazar sancionar puede así aparecer como la expresión de una negación de legitimidad de los propios valores sociales y morales a la vez que una recusación de la condición de adulto y la prohibición asignada al otro de reivindicar la responsabilidad de lo que hace. Bajo esta perspectiva, la sanción asumiría perfectamente la tensión, constitutiva de la educación, entre homogeneizar y emancipar.

¿Por qué razón subsiste, pues, el malestar hasta el punto de que la vergüenza de haber castigado se añade a veces al secreto del castigo? Es que conocemos el peso de lo irreversible, la imposibilidad de volver hacia atrás, y la gravedad de las heridas que una injusticia puede dejar tras ella. Sabemos que, en educación, un destino puede balancearse por bien poco, por una frase torpe e inmediatamente olvidada por quien la pronuncia, por un gesto excesivo, por una sanción no merecida. Sabemos, también, que no se borra nada de la historia del otro y que el castigo no merecido puede tomar para él, sin que lo sepamos, dimensiones trágicas. Presentimos, finalmente, la posibilidad de muchas desviaciones: incluso si dejamos de lado los casos –menos raros de lo que se cree– en que se pone en cuestión la integridad física o psicológica del sujeto, en que la sanción hace exactamente aquello que pretende sancionar, en que la sanción genera desánimo, e incluso la desesperación; cuando se pretende, al contrario, fortalecer la libertad..., en el fondo de nuestro

(*L'éducation morale chez Kant*, Le Cerf, París, 1986). Sin embargo, deja de lado la interrogación sobre la legitimidad de esta sanción en situación y sobre la parte de responsabilidad del educador en el fracaso educativo; ahora bien, el razonamiento efectuado para el educando debe valer para el educador... pero ¿quién puede sancionar al educador –es decir, reconocer su libertad– por sus errores educativos?

ser, sabemos bien que la sanción tiene un carácter inevitablemente arbitrario. He escrito «inevitablemente» porque no se trata de un defecto que la vigilancia pudiera erradicar completamente. Se trata, una vez más, de un status propio de la acción educativa, de la imposibilidad radical, frente a un fracaso educativo, de atribuirlo exclusivamente a la responsabilidad del educando, eximiendo completamente al educador,[2] de la ceguera a la que estamos condenados sobre lo que se trama realmente en la conciencia del otro. De nuevo, chocamos contra el mismo obstáculo: no podemos castigar con serenidad porque no somos Dios, porque pilotamos la educación a partir de lo que vemos –que siempre es parcial–, y de lo que inferimos a partir de lo que vemos –que siempre es subjetivo. Además, el niño lo sabe y no soporta la sanción, sólo la vive como una ayuda a la construcción de su persona cuando emana de alguien quien, en el instante siguiente, se interroga discretamente y sin afectación, sobre la legitimidad de su gesto. En cambio, se endurece y rechaza la idea de aquel que se presenta como la encarnación de la omnipotencia y de la certeza de lo verdadero. El niño, siempre más lúcido de lo que pensamos, no reconoce como un educador posible aquel que se toma por Dios, sin tener –pronto lo descubre– todas las calidades de éste.[3]

2. San Agustín, en sus *Confesiones*, nos alerta precisamente sobre el sentimiento de injusticia que puede tener el niño cuando se le castiga y presiente la responsabilidad del adulto, o bien cuando se le reprochan actos que sabe que son imputables a sus educadores: «Me gustaba jugar y bromear, y mis maestros me castigaban aunque ellos hicieran lo mismo por su lado, porque lo que los hombres hechos y derechos llaman los asuntos no son más que verdaderas bromas» (Libro I, capítulo IX, 15).

3. Pestalozzi, cuya obra marca, según M. Soetard, «el nacimiento de la educación» (*Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Peter Lang, Berna, 1981), ilustra admirablemente en la *Lettre de Stans* (Editions du Centre de documentation et de recherches Pestalozzi, Yverdon, Suiza, 1985) las condiciones en que el niño puede aceptar el castigo. Recordemos que, tras una dura expedición militar sufrida en la ciudad de Stans en 1898, fueron confiados a Pestalozzi un centenar de huérfanos para que los educara. Como explica M. Soetard, se trata de «una situación pedagógica límite, que permitirá a Pestalozzi, mientras trabaja en la frontera de lo humano, hacer sensible inmediatamente el fondo de su procedimiento educativo, su poder de humanización a partir de una situación en que el hombre está cercano a la bestia» (Introducción, página 11).

En este marco especialmente difícil intenta, en efecto, construir una comunidad educativa solidaria, y vive con intensidad y a veces dramáticamente la necesidad de obligar cuando él querría más bien suscitar libertades. Así, frente a los que él llama sus «pequeños mendigos» y en la situación de desamparo material en que se

La posición educativa es, pues, especialmente difícil: reside en la aceptación de actos que sabemos, a la vez, necesarios y arbitrarios, y que no podemos efectuar si no es con la convicción de lo útil y la duda de lo legítimo. Y parece ser que es precisamente en este espacio precario entre lo útil y lo legítimo donde se inmiscuyen, para el educador, la inquietud ética y, para el educando, cuando lo presiente, esta interrogación irreversible sobre el mundo y sobre sí que podemos llamar la conciencia.

encuentran, los principios que rechazan todo castigo corporal le parecen ridículos y reservados para «cuando se tiene entre manos a niños felices en un ambiente favorable» (página 37). Sin embargo, no justifica cualquier tipo de sanción e insiste en el hecho de que lo que la hace tolerable –y quizás eficaz– es «el conjunto de la actitud (del educador) tal como se manifiesta en su verdad cada día y a cada hora ante sus ojos» (*ibid.*). La «verdad» es, aquí, la condición de finito, la confesión de su imperfección, el hecho de mostrarse vulnerable y de ejercer el poder que impone la situación y su status sin, por ello, pretender ser infalible ni dueño de todo y de todos. «Así, –dice Pestalozzi– lo hago todo para que, en todo lo que pueda despertar su atención o suscitar su pasión, puedan ver claramente por qué actúo y cómo actúo» (página 39). Pero debe presentir la inverosimilitud de su proyecto y la imposibilidad de la empresa. Al fin y al cabo, poco importa; aquí lo que opera no es la transparencia, sino la presencia de la interrogación; se trata menos del contenido de la explicación que de la brecha revelada por el esfuerzo de explicar. En otras palabras, el niño no acepta la sanción y ésta no le hace progresar si no sabe que el adulto se interroga sobre ella; sólo así la sanción se convierte en una «transacción educativa», no se reduce a la expresión de una simple relación de fuerza. A algunos siglos de distancia, es quizás lo que también confirma A. S. Neill quien, –si queremos observar Summerhill de cerca– sanciona más de lo que parece, pero precisa: «Lo que hagáis al niño no tiene importancia, es la manera cómo lo hagáis lo que la tiene» (*Libres enfants de Summerhill*, Maspero, París, 1972, página 134). Seguramente es, me parece a mí, porque lo que hacemos es inseparable de la manera cómo lo hacemos; porque la ética no es un «más», aislable de la acción misma, sino lo que la trabaja desde el interior y constituye su dimensión verdaderamente humana.


CAPÍTULO 13

Lucha de influencias

A veces se piensa que educar sería más fácil si sólo hiciera enfrentar, en un cara a cara reconocible, la influencia de un educador y la conciencia de un sujeto; o, al menos, si el conjunto de educadores de un sujeto –padres, docentes, amigos, entorno cultural y mediático– ejerciera, de común acuerdo, una influencia homogénea sobre éste. Pero ello es olvidar las contradicciones sociales inevitables; es olvidar, sobre todo, hasta qué punto el niño, y el propio adulto, en tanto que «objetos» de educación, representan terribles envites para influencias contradictorias. La historia de la educación es, en este aspecto, completamente significativa: vemos en ella cómo las fuerzas sociales del momento, las corrientes ideológicas presentes, los grupos de presión de todo tipo, se disputan el derecho a someter a los niños y a organizar instituciones que se lo permitan. Por ejemplo, en el siglo XIX, el Estado, convencido de que representa la única legitimidad educativa posible, organiza, tras el estandarte de la laicidad, una máquina de guerra contra la influencia familiar asimilada al culto del particularismo, a la efectividad desbordante, a la superstición y a la desigualdad. Más o menos hacia la misma época, y aún hoy con formas diferentes, las familias cristianas, bajo el estandarte de la libertad de enseñanza, quieren combatir la influencia de aquellos a quienes reprochan que, bajo el abrigo de la idea de progreso y del mito de la

universalidad de la razón, intentan apropiarse del alma de sus hijos. Los militantes regionalistas, en nombre del respeto y de las identidades culturales, luchaban, hace aún pocos años, contra una institución homogeneizadora, y reivindicaban el derecho a una enseñanza en la lengua regional y a propósito de objetos culturales específicos. Hace poco, los ideólogos de la emancipación escolar pedían a los docentes que combatieran, paso a paso, la influencia de los medios de comunicación a los que acusaban de querer seducir a la juventud mediante procedimientos demagógicos y peligrosos. Ayer mismo, los representantes del mundo económico impugnaban el poder de los profesores, su gusto desmesurado por una enseñanza general prolongada, las falsas esperanzas que daban a los jóvenes animándolos a obtener diplomas ridículos, en lugar de confiarlos, cuanto antes, a las empresas, las únicas capaces de formarlos verdaderamente. ¡Y hoy estos mismos a veces exigen lo contrario! Cada nueva reivindicación no reemplaza sistemáticamente a las anteriores, más bien, a menudo, las reactiva; y ello hasta tal punto que actualmente, entre el Estado y las familias, los medios de comunicación y las empresas, las asociaciones, las religiones y los partidos, las regiones y las culturas de referencia, la prerrogativa educativa está sometida a una dura disputa.

No es mi objetivo, en estas páginas, el negar el derecho de cada educador a expresar sus propias finalidades, ni prohibirle que argumente sus concepciones de la cultura y del aprendizaje, que las confronte a las de sus socios para examinar su alcance y su valor; éste es, incluso, su deber más elemental. Pero es fácil estar tentados a considerar la educación como la empresa que consiste simplemente en substituir la influencia de los demás por la propia sobre el otro. El educador, en efecto, en la realización de su proyecto choca siempre con aquello que considera, con razón o equivocadamente, los efectos nefastos de sus competidores y como cargas de las que hay que liberar al sujeto. «Liberarle» es, pues, a sus ojos, erradicar las huellas de la influencia del otro, que denomina, según el caso, superstición, ilusión, error o vagabundeo. En consideración a esto, podemos sospechar de todos los métodos pedagógicos que pretenden tener como objetivo el acceso a la libertad de pensamiento del sujeto: así «el espíritu crítico», tan valorado por los pedagogos de principio de siglo, ¿no era acaso una recuperación bajo mano del adolescente para el campo del racionalismo experimentalista, que se trataba de reforzar contra la influencia del «partido religioso», al mismo tiempo que un medio para permitirle acceder libremente a valores personales? Del mismo modo, la insistencia sobre la importancia de la meditación y, más adelante, de la creatividad, ¿no es, por su parte, un esfuerzo por arrancar al niño del poder de la sola racionalidad discursiva y hacer girar su mirada hacia otros valores? Y se podría hacer, de forma verosímil, el mismo análisis en referencia a la mayor parte de las herramientas pedagógicas cuyo objetivo emancipador no tiene siempre la pureza cristalina que se anuncia, y es testimonio, a menudo, de la intención escondida de anexar.

Y cuando no se alcanza el objetivo, cuando uno se ve sorprendido por el fracaso porque el otro se nos resiste, entonces estamos tentados fuertemente a considerar la parte de influencia que, en el otro, se nos escapa, como su parte de libertad. Al no poder someterlo a lo que yo creo ser, con razón o sin ella, la condición de su emancipación, considero que se emancipa porque otro que no soy yo dicta en él otros valores, otras actitudes, otros comportamientos...

Quienquiera que, en efecto, ha intentado ejercer un poder educativo ha tropezado inevitablemente con viejas costumbres, con lo que a menudo llama prejuicios, con lo que percibe como trabas naturales, psicológicas o sociales de su actividad emancipadora. El educador –y éste es su drama– nunca llega «en primer lugar», a un terreno virgen, a un espacio en que no ha pasado nada; siempre ha habido ya «una historia», puesto que el otro, incluso en sus primeros días de vida, existe ya fuera de él y no es posible pretender ser su absoluto creador. Uno está tentado, entonces, a creer que las resistencias que ha encontrado, en la medida en que no consigue vencerlas, representan precisamente esta libertad que quiere promover. ¿Puede ser, además, que el educador prefiera secretamente que el sujeto se le resista porque es víctima de la influencia del otro? Mirándolo bien, así

la cosa es menos inquietante: es mejor encontrarse con una resistencia que emana del ejercicio de otro poder, debidamente identificado, que vérselas con una libertad necesariamente imprevisible, que se escape a todo análisis y para la que no podemos designar un culpable. Y es que, en la emergencia de un sujeto, hay algo parecido a una recusación radical de todas las influencias que puede aparecer, legítimamente, como una traición: el otro hace volar por los aires, de golpe, todos los marcos en los que le queríamos encerrar... Habría preferido, sin duda, que al escaparse de mí, fuera recuperado por otro, ello me habría dejado una pequeña oportunidad de reconquistarlo. Pero una emancipación que no es, en modo alguno, un sometimiento, me sitúa frente a un fracaso, a una ruptura, a un misterio, que me impiden toda esperanza de recuperación futura. ¿Cómo sorprenderse, pues, de que la emergencia de libertad sea tan difícil de aceptar? ¿De que se prefiera constatar la resistencia del «ser que está allí» en lugar de suscitar la resistencia del «ser en contra»?[1]

1. Al intentar escuchar las palabras de los alumnos, F. Imbert (*Si tu pouvais changer l'école*. Le Centurion, París, 1983) observa que éstos piden frecuentemente y con insistencia «el aumento de profesores» (página 59)... Claro que, normalmente añaden: «Deberían ponerse de acuerdo» (página 196). Pero F. Imbert considera que «es como si él (el alumno), tras la certeza formulada de su necesidad de un maestro, se diera, en cierto modo, los medios para una desalienación transferencial». A las captaciones y fascinaciones que se traman en las relaciones duales, el niño opondría la diversidad de puntos de anclaje que permite «la diversidad de los lazos libidinales» (*ibid.*). La existencia de un equipo plural de docentes e interventores en la escuela y, más generalmente, en la educación, podría introducir así, tal como desea el autor, el «juego» en los dispositivos institucionales, el «juego» en que pueda inmiscuirse un sujeto (página 230).

Durante un tiempo, por mi parte, creí que era así y esta hipótesis ha sido, para mí, incluso fundadora, por una parte, de lo que he denominado «la escuela plural» (expresión que empleé en mi tesis, en 1983) y que intenté llevar a la práctica en la experiencia pedagógica que animé en Lyon durante diez años. Sin embargo, hoy en día, me parece que la diversidad de polos identificadores, si bien es una condición necesaria para la emergencia del sujeto (la pluralidad de las palabras de los adultos permite al niño atreverse con la suya propia y desarrollar lo que F. Imbert denomina «estrategias de resistencia»), no es una condición suficiente. Las rivalidades entre adultos provocan, a veces, en efecto, una sobrepuja de seducción, que no puede engañar a los niños, pero a la que ceden de todos modos. Así, en lugar de suscitar la emergencia de personas libres capaces de liberarse de la captación de los adultos, los educadores corren el riesgo de animar las identificaciones bilaterales al repartirse, en cierto modo, a los niños, y al designarse, recíprocamente, a los «fieles» de cada cual... quizá porque, ahí estamos de nuevo, preferimos que el niño sea recuperado por otro a que se escape de toda influencia.

La pluralidad de las influencias educativas –en la que podemos ver legítimamente la única forma de laicidad– no nos dispensa, pues, me parece, de la interrogación ética de cada educador sobre los medios que ofrece al educando para que se emancipe de toda influencia y no se limite a oscilar entre varias de ellas.

CAPÍTULO 14

La modestia de lo universal

Sin duda, todo educador es portador de valores. Y, sin duda, la afirmación misma de un valor implica cierta pretensión de universalidad. En efecto, ¿qué es lo que «vale algo» hasta el punto de querer compartirlo con los demás si no es, precisamente, aquello que considero que va más allá de mi interés personal, de mis necesidades del momento, de mi situación no esencial y provisional? Si existe un valor que la actividad educativa nos hace ver, es la misma exigencia del valor, de algo que merece que eduquemos con ello a las personas, de algo que ya nadie se atreve a llamar «el bien», pero que se sigue postulando, cada vez que sugerimos –y lo hacemos constantemente– dónde se encuentra «lo mejor».

Este término, además, tiene un carácter paradójico muy significativo: puesto que «lo mejor» es, a la vez, si hablamos con modestia, «lo que es algo mejor que lo menos bueno» y, si hablamos con presunción, lo que es «lo mejor entre todo lo que es bueno». Que prefiramos, entonces, hablar de «mejor» a hablar de «bien», sugiere quizás que nos resignamos a que la relación de fuerza rija la esfera de los valores, con la esperanza de triunfar e imponernos como lo más eficaz. Ya nadie osa pretender ser universal, pero reivindicamos que somos los más fuertes, de modo que perdemos, sobre los dos tableros, todo lo que caracteriza precisamente al valor en el registro ético, el hecho de que

se quiera universal pero que se sepa débil y particularmente vulnerable.

Porque sería una educación extraña la que renunciara de entrada al horizonte posible de algo universal con lo que los hombres estarían de acuerdo. Extraña porque arruinaría la misma posibilidad de continuar educando, limitaría artificialmente un proceso que ella misma habría iniciado, decretaría de un modo artificial que algunos iban a ser excluidos de lo que ella misma había designado como una necesidad. El proyecto de educar es, por esta razón, y constitutivamente, un proyecto de universalidad, de humanidad radiante y galopante en el que el proceso de transmisión supera de lejos, en su dinámica, la consecución de la cosa transmitida. Desde el momento en que uno pretende ser portador de emancipación –aunque sea para un único ser humano– y está convencido de poseer los medios –o aunque sea sólo algunos de ellos– de esta emancipación, es legítimo querer hacerla llegar a todos. Esta voluntad es incluso el único signo posible del crédito que uno concede a su propio ideal. Más profundamente aún, es la prueba de que no me limito a las palabras, y de que realmente trabajo para la emancipación de todos y no para la promoción dominadora de una elite. Lo que denomino «emancipación» e intento poner en práctica, aquí y ahora, con aquellos que me son confiados, debo quererlo para todos, siempre y simultáneamente. Si, *in extremis*, llego a situar una frontera más allá de la cual mis principios ya no están en curso, entonces, sin duda alguna, no se trata de emancipación, sino más bien de una forma de alienación. La sola existencia de un excluido desacredita mi proyecto educativo, puesto que lo revela como organizador, –o que permite organizar– de relaciones de dominio entre los hombres ... Así pues, no hay que sorprenderse, ni hay que culpar a un educador que quiera educar según valores que juzga universales, y que quiera educar a todos los hombres según estos valores, porque para él, desde todos los puntos de vista, esto es lo mínimo.[1]

1. Jacotot, citado por J. Ranciere en *Le maître ignorant* (Fayard, París, 1987), explica bien, me parece a mí, hasta qué punto la creación artística supone el postulado de la «igualdad del otro». «No existen –dice Ranciere– hombres de grandes pensamientos, sólo hombres de grandes expresiones» (página 118), es decir, hombres que saben proponer a los otros que se reconozcan a sí mismos a través de lo que ellos dicen. «Sabemos, en primer lugar a través de él (en el texto, Ranciere, citando a Jacotot, evoca a Racine) que somos hombres como él (...). Nos falta verificar esta igualdad, conquistar este poder a través de nuestro propio trabajo» (páginas 119 y 120). Y Ranciere añade más adelante: «Para unir el género humano, no hay mejor lazo que esta inteligencia idéntica en todos» (página 122).

Toda la dificultad reside en que la pretensión legítima de universalidad no se mude en imposición ciega de lo universal. Y quizá nos acercaríamos más a la autenticidad educativa si reemplazáramos el término «pretensión», y su cohorte de imágenes triunfalistas, por el de «búsqueda», con connotaciones más religiosas, pero también más modestas. No sometemos a los otros a lo universal, sometemos lo universal a ellos. Y esta es una diferencia considerable. No soy yo quien, desde el exterior, puede dictar a los otros –por mucho que sean «menores»– la norma de su emancipación, sólo puedo proponerles que se reconozcan a través de lo que digo, y aceptar su veredicto.

Sin ceder al carácter miserabilista de la metáfora, ¿quizá podríamos, incluso, reconciliarnos con la imagen del «pedagogo mendigo», no para negar su poder, sino más bien para remarcar su sentido? El educador no debe abdicar de lo que cree y quiere, pero siempre corresponde al otro el responder si lo cree o lo quiere, el dar su asentimiento, el adherirse o rechazarlo. Decir esto, piensen lo que piensen algunos, no es sacrificar la educación por la demagogia; es situar la educación en una línea de cresta sobre la que, ciertamente, es difícil mantenerse, pero que es el único camino posible..., la única vía para una universalidad que no sea, ni sacrificada en un relativismo absoluto, ni impuesta en una homogeneización psicológica o institucional. Ni someterse a los caprichos de los individuos y las subculturas dispersas, ni someterlos a una ley exterior, sino someterles, a través de mis conocimientos, mis actitudes, mis valores, un modelo en el que puedan reconocer lo mejor de ellos mismos y, más aún, la posibilidad de superarse.

Y no hay que creer que se trate de ideas generales y generosas que se encuentran a mil leguas de la práctica pedagógica cotidiana..., pues todo esto puede encarnarse diariamente y en

las actividades más banales: cada vez que, por ejemplo, presento a mis alumnos un poema, una novela, un espectáculo de teatro o una película que me parece que puede transmitir lo que constituye, para mí, el sentido mismo de lo humano y refleja sus paradojas, sus contradicciones, sus esperanzas..., cada vez que propongo un objeto cultural a la mirada del otro, cada vez que me esfuerzo por revelar en este objeto lo que podría tener sentido para él..., cada vez que uso toda mi energía para imaginar medios para que se encuentre con él y pueda decir al descubrirlo: «pero si aquí se habla de mí». Y no porque el objeto sea considerado como una «obra de arte», tiene el otro la obligación de reverenciarlo, sino más bien porque alguien, antes que yo, tuvo éxito en la difícil tarea de hacer compartir el sentido que lo convierte en una obra de arte; y porque yo, aquí y ahora, frente a alumnos concretos pegados a los clichés de una pseudocultura, enredados en lo que oscurece y separa, a mi vez, tengo éxito en esta tarea, tiene aún alguna posibilidad, durante algún tiempo, de ser un «objeto viviente», un indicio de humanidad que existe más allá, y de un modo distinto a las definiciones de las enciclopedias.[2]

Pero no debemos creer que esta experiencia esté reservada a la literatura y a todas las formas de expresión artística: el placer de comprender una demostración científica, de explorar todas las hipótesis posibles frente a un problema, de imaginar todas las objeciones, de encontrar un camino en la complejidad de las cosas... también todo esto, cada vez que el maestro consigue,

2. B. Duborgel, que conoce la historia del arte tan bien como el imaginario infantil, muestra, a partir de sus investigaciones sobre la educación artística (*Imaginaires à l'oevre*, Greco, París, 1989), cómo es posible escapar a la vez de una pedagogía demiúrgica que «estructura y modela el ser que hay que formar mirando menos a éste que a los modelos que se le ofrecen» (página 18), y de un puerocentrismo que rechaza intervenir sobre el niño y que no ser resigna a «hacerle convertir y reestructurar sus realizaciones en referencia a la alteridad de los modelos» (página 30). Se trata, explica, de «establecer un diálogo entre el arte infantil con otras producciones humanas de la historia del arte y del arte contemporáneo» (página 37) para que se esbocen «ecos, analogías, correspondencias puntuales, complicidades lejanas» (*ibid.*). Se trata de organizar un trabajo de cohabitación progresiva con los referentes culturales en contacto con los cuales la creación del sujeto es facilitada, inspirada, a veces cómplice, pero jamás sometida. Se trata de una puesta a prueba recíproca de la cultura y de la expresión de los sujetos que es la única forma posible de la «transmisión», la única creadora de humanidad.

mediante su ingenio, compartirlo con sus alumnos, los lleva a la frontera de lo universal. Y la alegría de comprender otra lengua, o un texto filosófico, de dominar la concepción y la fabricación de un objeto técnico, si el docente renuncia a intentar imponerla por la exhortación, sino que sabe proponer que se comparta, puede también engrandecer la humanidad de cada uno de ellos y construir la universalidad entre todos. El secreto de un éxito posible sería quizás, entonces, no llegar imbuido de sus valores, decidido a imponerlos cueste lo que cueste, sino más bien determinado a buscar conjuntamente con nuestros alumnos –y podríamos decir lo mismo sobre nuestros hijos– qué experiencias podrían permitirles sentir su alcance y, si así lo deciden, hacérselos suyos. El secreto, finalmente, es que lo universal, para tener alguna oportunidad de no generar obligación y violencia, de no dejarse encerrar en el ciclo infernal del dictado y de la revuelta, debe saber ser modesto, lo que no quiere decir renunciar al contagio, sino someter este a la aceptación de otro que respetamos suficientemente para tomarnos el trabajo de convencer con todas las fuerzas de la imaginación de que somos capaces.

En otras palabras, creo que el proceso pedagógico consiste en someter a los otros mi universal para que pueda –quizás, puesto que, por definición, aquí no hay nada seguro *a priori*– convertirse en nuestro universal. Sometérselo con toda la convicción de la que soy capaz, intentando argumentarlo con el rigor más absoluto, prohibiéndome a mí mismo los procedimientos que, de un modo u otro, forzarían el acuerdo del otro, teniendo como objetivo una autenticidad en cuya obtención, sin duda, no es preciso creer, para intentarlo... En este sentido, la universalidad no precede a la educación más que como anticipación, y es la educación la que puede permitir, en un proceso nunca acabado, actualizarla progresivamente.[3]

3. Debemos a J. Habermas, creo, el haber superado un dilema, en el que se encerraba el pensamiento desde hacía muchos años, entre el universalismo y el relativismo. Conocemos, en efecto, los estragos de un determinado pensamiento racionalista occidental que intenta imponer desde el exterior normas a seres o a pueblos haciendo valer su carácter universal. Esta forma de «colonialismo liberador» ha sido denunciado recientemente, con una virulencia poco común, pero con talento, por P. Feyerabend en *Adieu la raison* (Seuil, París, 1989) donde afirma que «no hay ninguna razón objetiva para preferir la ciencia y el racionalismo occidental a otras

Por ello, la exigencia educativa recusa a la vez el universalismo dogmático y el relativismo pragmático. Rechaza lo primero porque, al plantear la existencia de lo universal como una realidad exterior a las personas, *a priori*, según la cual convendría medir las intenciones y las acciones humanas, genera todas las formas de colonialismo. Rechaza lo segundo porque, al negar la posibilidad de un horizonte universal en el que las personas puedan reconciliarse, ratifica la ley de la jungla y permite que venza la violencia del más fuerte. La exigencia educativa es la de un universalismo modesto, por la adhesión progresiva y difícil del otro a principios, valores y saberes que induce a revisar, ayuda a repensar por su propia resistencia, y que sólo él, sea

---

tradiciones» (página 338), o incluso que «a partir de las reacciones de los miembros menos dotados de la tribu queda claro que los racionalistas, que reclaman a gritos la objetividad de la racionalidad, no hacen más que intentar vender su propio credo tribal» (página 343).

Pero, por el contrario, también sabemos que la tolerancia relativista puede cubrir con un velo condescendiente prácticas intolerables. A. Finkielfraut ha hecho énfasis en ello recientemente en *La defaite de la pensée* (Gallimard, París, 1987): «¿Acaso existe una cultura en la que se infligen castigos corporales a los delincuentes, en la que la mujer estéril es repudiada y la mujer adúltera condenada a muerte, en la que el testimonio de un hombre vale lo mismo que el de dos mujeres (...)? El amor al prójimo nos ordena expresamente el respeto a estas costumbres» (página 128 y 129).

En realidad, las dos tesis están justificadas y, a la vez, son insostenibles; justificadas por lo que denuncian, insostenibles por lo que anuncian: la aceptación de la barbarie en nombre del derecho a la diferencia, la erradicación de la diferencia en nombre de la primacía de una cultura con vocación universal.

Ahora bien, en Habermas encontramos la idea de que lo universal no se da *a priori*, y de que nadie lo detenta, sino que es necesario construirlo partiendo de la confrontación y la interargumentación. No partimos de lo universal para imponerlo a lo particular; tampoco nos resignamos al escepticismo y a la división de las personas y de las culturas, intentamos someternos conjuntamente a una discusión «verdadera». Este intento, además, no es más que la formalización del propio proyecto de toda comunicación: «Cuando aceptamos una discusión, suponemos inevitablemente la existencia de una situación de lenguaje ideal que, por el hecho de sus propiedades formales, sólo admite el consenso sobre intereses universalizables» (*Raison et légitimité*, Payot, París, 1987, página 153). Para que el acto de hablar con alguien tenga un sentido, debemos presuponer la posibilidad de entendernos con el otro. El lenguaje y la comprensión están, para Habermas, unidos en su finalidad; la exigencia de universalidad (y no la universalidad ya realizada) está presente como regla susceptible de fundar una socialidad democrática.

En otras palabras, en una confrontación, no hay que buscar, en principio, el bien o la verdad en uno de los dos «campos» (lo que permitiría desembarazarse del otro), sino en las condiciones y las modalidades del intercambio. La ética se encuentra aquí, pues, en la comunicación, en el esfuerzo para que ésta sea una confrontación entre sujetos y se prohiba el argumento de autoridad, la intimidación, la amenaza o la obligación (para obtener más precisiones sobre estas tesis, véase J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 volúmenes, Fayard, París, 1987).

como sea, tiene el poder de aceptar o rechazar. El principio de universalidad, contenido en la intención pedagógica misma sólo puede realizarse en la actividad educativa cuando la prueba del encuentro hace nacer la esperanza de una convergencia en los balbuceos de una libertad.[4]

4. Numerosos autores están de acuerdo en que la finalidad primera de la Escuela es permitir el acceso a lo Universal. Pero muchos de ellos, como C. Kintzler, haciendo alusión a Condorcet, consideran que lo universal está establecido antes de que se constituya incluso el proyecto de enseñar, y rechazan toda pedagogía en nombre de la evidencia de la «transmisión»: «No entramos en un aula para vivir una experiencia de relaciones humanas, sino para conseguir algo de lo que tenemos necesidad como personas y como ciudadanos, y que no es posible adquirir de otro modo» (C. Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen* Gallimard, colección «Folio», París, 1987, página 192). Sin entrar en una discusión detallada de estas tesis, querría subrayar, primero, que el acceso a lo universal sólo puede efectuarse si, simultáneamente, se proponen objetos culturales y se organizan mediaciones basándonos en situaciones particulares. Argumentar la universalidad para cerrar la escuela a su entorno y reivindicar el «cierre escolar» viene a ser lo mismo que promover una universalidad del vacío.

Por otra parte, creo, como Habermas, que la universalidad no puede ser considerada *a priori*, previamente a todo proyecto educativo. Una cosa se hace universal porque podemos y debemos enseñarla, no a la inversa, no porque haya sido decretada como universal tenemos que enseñarla. Lo universal no precede a su comunicación, sino que es el horizonte que da sentido a ésta. No se trata de una realidad de muestra con la que hay que comparar nuestros pensamientos para decidir sobre su aceptabilidad, es lo que se construye en la confrontación de éstos siempre que esta confrontación obedezca, según palabras de Habermas, a una «ética de la comunicación». Así pues, se nos reenvía a la primacía de la ética sobre la cultura –incluida, claro está, la cultura occidental de los «derechos del hombre» que no debe beneficiarse de una especie de derecho absoluto a no ser interrogada nunca sobre ella misma. De hecho, se nos reenvía, a la interrogación ética en su misma esencia, es decir, a la cuestión de las condiciones de posibilidad de constitución de un sujeto. Estamos lejos de «la experiencia de relaciones humanas» que denuncia C. Kintzler; pero también estamos lejos de la transmisión magistral de una cultura a sujetos cuya receptividad se presupone y cuya obediencia se requiere.

También es un error oponer, tan a menudo, y de una manera tan categórica, la cultura y la pedagogía como lo ha hecho, por ejemplo, M. Henry (*La barbarie*, Grasset, colección «Biblio», París, 1987). Tanto se puede aprobar su inquietud sobre el futuro de la cultura que considera, con justicia, como «la humanidad del hombre» (página 198); como puede uno preguntarse por qué une la promoción de ésta a la desaparición de todo esfuerzo pedagógico por organizar su promoción (ver páginas 177 y siguientes). Incluso si puedo comprender en qué excesos «pedagogistas» se enraíza una reacción tal, me pregunto si esta invocación ritual de la cultura y esta negación radical de la búsqueda de los medios de su difusión no encubre una extraña inquietud: la de ver cómo ésta se extiende, poco a poco, más allá del círculo de sus elegidos tradicionales... En cierto modo, habría en ello un jansenismo latente, con el reducido número de elegidos que garantizan el poder de Dios (y hoy, ¿de los intelectuales?). (Ver también, sobre este tema, el capítulo 26 «De lo político».)

CAPÍTULO 15

La exigencia de lo mejor y la aceptación de lo peor

Sucede a veces que algunos padres o docentes toman como prueba de su éxito el hecho de que sus hijos o alumnos tomen opciones distintas a las suyas y crean cosas distintas a las que ellos creen. Pero, si miramos de cerca esta actitud, ¿no será porque no dicen realmente lo que creen o ya realmente no creen en lo que dicen? Porque, al fin y al cabo, ¿qué es más legítimo que querer compartir lo que uno considera ser lo mejor? ¿Hay algo más normal que querer perpetuar, a través de una filiación familiar, intelectual o militante, lo que da sentido a nuestra existencia y que perdería toda posibilidad de adquirir valor si nos resignamos a que desaparezca con nosotros? El valor, me digo, me supera o es sólo interés. El valor, como la hospitalidad, necesita ser compartido. ¿Qué puede dar el donante, que le honre, si no es lo mejor que tiene? ¿Y cómo juzgar que es lo mejor si no es, precisamente, porque darlo es una necesidad imperiosa, porque guardárselo para sí sería una falta imperdonable, una gran injusticia hacia la humanidad?

Por ello –y debemos seguir diciéndolo sin parar– nadie puede reprochar al educador su deseo de convencer, de conseguir la adhesión y de exigir lo mejor –o, al menos, lo que cree que es lo mejor– de los que le son confiados. En este sentido, la exigencia es la mayor marca de solidaridad; la complacencia, por su parte,

a menudo esconde el desinterés, la indiferencia o el desprecio. No puedo renunciar a transmitir lo que amo, lo que creo, lo que expresa, para mí, la forma más elevada de lo humano –el poema o la teoría científica, el objeto técnico o el concepto filosófico, la convicción militante o la coherencia intelectual– sin traicionarme. No puedo renunciar a hacerlo pasar por la prueba de la adhesión del otro sin venir a menos a mis propios ojos y sin desacreditarme a los ojos de aquellos a los que así creo «respetar».[1]

Ciertamente, concibo lo chocante que puede parecer esta postura, yendo como va a contracorriente de todo un discurso piadoso sobre la laicidad, la objetividad, el rechazo al proselitismo y al alistamiento. Escucho aún todas las recomendaciones de las grandes «conciencias morales» del siglo XIX y principios del XX sobre el deber imperioso de la neutralidad, la necesidad de distinguir bien el registro de los saberes del de las convicciones, de instruir sin tregua en el primero sin tocar nunca el segundo... Pero sigo creyendo que estas distinciones son ficticias y que se pueden manipular hasta el punto de llegar a ser perversas. ¿Acaso existen saberes que no lleven ninguna convicción y que ninguna convicción lleve consigo? ¿Acaso es posible enseñar un saber sin tener la certeza de su importancia en la formación de los hombres? Y la elección de un saber en lugar de otro, de las matemáticas en lugar del latín, de la educación física en lugar de la instrucción religiosa, de la geografía en lugar de la astronomía, de la informática en lugar de la ecología ¿acaso es totalmente neutra? ¿Acaso no nos remitimos siempre a una concepción de lo que constituyen las cualidades necesarias para la vida social y, por tanto, a una determinada representación de la socialidad?

1. El límite de las tesis de C. Rogers es subestimar la dimensión de «transmisión» en educación. Legítimamente, llama la atención sobre las condiciones de esta transmisión –empatía con el otro, autenticidad con uno mismo, y consideración positiva incondicional– (ver, sobre estos temas, la obra de A. de Peretti, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Privat, Toulousse, 1974) y subrayan con razón que «sólo estoy interesado en aprendizajes que ejercen una verdadera influencia sobre mi comportamiento» y que «el único aprendizaje que influencia realmente el comportamiento de un individuo es el que descubre él mismo y hace suyo» (*Liberté pour apprendre?*, Dunod, París, 1973, página 152). Para mí, éstas son pruebas que parecen olvidar que, según la fórmula de D. Hameline, «sólo se adquiere lo que viene de uno mismo» (*La liberté d'apprendre – situation 2*, Editions ouvrières, París, 1977, página 321). En realidad, me pregunto si lo de C. Rogers no es metafísica con metodología, si, en cierto modo, no ontologiza el proceso hasta el punto de que éste se convierte también en el producto y de que toda la cultura se aniquila en la psicología. Sólo el sujeto aprende; éste es un hecho inevitable. Pero sólo puede aprender –al menos en una perspectiva en la que no se remita a lo aleatorio más absoluto– de aquello que le proponen los educadores, es decir, de aquello que ellos consideran digno de ser aprendido y que someten a su «libertad de aprender»... Sobre este punto, podemos remitirnos al capítulo 19, «Del contrato».

Y, a través de un saber dado, en la enseñanza de conocimientos que pueden parecer exclusivamente técnicos, ¿acaso no se transmite siempre algo más que lo que se pretende? No ha faltado quien, aquí o allá, ha observado que los manuales escolares más «objetivos», los que más «laicos» y más respetuosos con las personas pretenden ser, utilizan ejemplos, proponen ejercicios en cuyos enunciados se puede leer toda una concepción de la familia, del poder, de las relaciones sociales, hasta de la Historia y el Estado. Finalmente, podríamos subrayar que la misma estructura de una disciplina escolar siempre implica presupuestos que distan de ser inocentes: así, un estudio de los ejercicios y problemas de matemáticas propuestos en la escuela elemental haría aparecer un cierto número de implícitos que marcan de un modo más eficaz a los niños con su huella que los discursos moralizadores que les podamos dar... nos daría a entender, en efecto, que todo problema es matematizable, que todo problema ha sido planteado por alguien y que, desde el momento en que ha sido planteado, es que hay una solución, y sólo una, lo que condiciona, sin lugar a dudas, ¡comportamientos sociales posteriores!

Por ello, a la ilusión de la neutralidad de los saberes y de la posibilidad de educar sin ejercer influencia sobre aquellos a los que se educa, yo prefiero el reconocimiento sereno de la dimensión necesariamente proselitista del acto educativo y la búsqueda determinada de los medios que podemos ofrecer al otro para alejarse de las influencias que recibe. Mirándolo bien, además, esta actitud me parece incluso la más «honesta» frente a la utopía objetivista y neutralista: si tenemos en cuenta que no podemos escapar al uso de modelos ideológicos en el propio acto de enseñar, más vale confesarlo sin rodeos y buscar lo que permite emanciparse de ellos, en vez de hacer creer en una indiferencia

que puede generar una subordinación ciega a lo que se podría percibir como no cuestionable.

Así pues, educar es, legítimamente, intentar hacer compartir lo que se sabe y se cree. Pero tal empresa reserva muchas más sorpresas de lo que uno podría creer... bastantes, en cualquier caso, para prepararnos, si sabemos acogerlas, para un trabajo pedagógico sistemático para proveer al otro los puntos de apoyo necesarios para su emancipación.

¿Quién no ha vivido, acaso, las situaciones ridículas en que el educador se entusiasma con la lectura de un texto y no puede contener su emoción, cuando se maravilla ante la fuerza y la claridad de una demostración, cuando se deja llevar por el lirismo de su encantamiento moral o político, se da a la grandeza épica, convencido de arrastrar tras de sí a un auditorio que, en realidad, está completamente ocupado por otras cuestiones, fascinado por las travesuras de un alumno gracioso, que sigue los desplazamientos de una mosca sobre la pizarra, que aprovecha una palabra desatinada para soltar una gran carcajada, pinchando así como un globo el discurso de un maestro que se encuentra entonces completamente solo y terriblemente ridículo? ¿Quién no ha sentido la fragilidad de sus concepciones, de su saber y de su actividad didáctica a la vista de los resultados de una evaluación o tras la recitación tristemente repetitiva de una lección en la que él, sin embargo, había puesto toda la fuerza de su convicción? ¿Quién no ha sentido la tentación de ceder al desánimo frente a las reacciones imprevisibles, a las elecciones inverosímiles, a las provocaciones inútiles que parecen reducir a la nada todos los esfuerzos que uno había realizado?

Entonces llega la tentación de refugiarse en su invernáculo, alimentando su autosatisfacción con las decepciones que nos han causado los otros, y poniendo las desilusiones al servicio del propio narcisismo. Y es que, cuando los valores que nos mueven y que llevamos con nosotros ya no se inscriben en el horizonte de lo universal, ya sólo queda el estetismo al que podamos pegarnos para sobrevivir y en el que podamos esperar encontrar aún algunas satisfacciones. Y si el estetismo favorece a veces la creación artística o intelectual, si incluso llega a suscitar el

genio, nos deja –a nosotros, los mediocres– con los niños en los brazos y la carga de su educación.

Debemos, pues, manejar a la vez la exigencia de lo mejor y la aceptación de lo peor; y sobre todo, es preciso que la aceptación de lo peor no nos haga renunciar a la exigencia de lo mejor. Proponer, con toda la fuerza de nuestra alma, aquello que creemos que es lo mejor, y consentir en que sea ridiculizado porque el otro nos esquiva, nos agrede o, simplemente, tristemente, nos hace caso omiso. Consentir que el espacio de una libertad se dibuje bajo nuestros ojos, tome formas que no habíamos ni deseado, ni previsto; llegar incluso a sufrir por lo que creemos, más que por la herida narcisista que nos inflige; aceptar la prueba sin hacerla aún mayor con una aprobación demagógica, sin renegar de nuestras convicciones, sin ni siquiera esconder nuestro descontento. Consentir, no aprobar. Mantenerse firme, pero no prohibir.[2]

2. Uno de los ensayistas contemporáneos más brillantes, J. Baudrillard, denuncia en *La transparence du Mal* (Galilée, París, 1990), los falsos consensos (como el discurso de los Derechos Humanos, «valor piadoso, débil, inútil, hipócrita que descansa sobre una creencia iluminista en la atracción natural del Bien, sobre una idealidad de las relaciones humanas, mientras que, evidentemente, sólo es posible tratar el mal mediante el mal», página 92), para substituirlos por el «teorema de la parte maldita» según el cual «todo aquel que expurga su parte maldita firma su propia muerte» (página 111), y en cuyo nombre debemos asumir nuestros desajustes, nuestros excesos, nuestras rarezas, nuestros arrebatos, para escapar de los «paraísos artificiales».

Por mi parte, yo no puedo seguir completamente a J. Baudrillard en este camino, pues sé que me arrastraría –pero evidentemente, sólo puedo hablar sobre mí– hacia una especie de posición puramente estética, al no disponer ya de ningún criterio estable para guiar mi acción, y al mantener a distancia a los seres de carne y hueso y las situaciones concretas para prohibirme cualquier tipo de compasión... Sin embargo, me parece que puedo entenderle cuando describe «el melodrama de la diferencia» y se pregunta: «pero, ¿a dónde ha pasado la alteridad?» Un determinado discurso sobre la diferencia funciona bien, en efecto, como reducción calmante de la alteridad en una especie de confitura universalista que puede representar el medio más seguro y perverso de asimilación. Existe un modo de reconocer, incluso de exaltar, la diferencia para recuperar al Otro bajo mano y llegar a la conclusión sobre su «extraño parentesco»... que autoriza, finalmente, a tratarle como al Mismo.

La educación, justamente, si bien es un esfuerzo para promover la alteridad, siempre tiene la tentación de reducirla, aunque sea al explicarla («comprendo bien, en el fondo, que seas tan diferente»). No siempre percibe –pero el adolescente lo presiente y a menudo lo rechaza con todas las fibras de su piel– que esta recuperación es la peor de las violencias. En realidad, el riesgo educativo, asumido hasta el extremo, es el riesgo del otro irrecuperable –aunque la fórmula pueda parecer provocadora.

Pero el reconocimiento del derecho a ser otro –y este es el punto en el que no puedo seguir a J. Baudrillard– sólo puede fundarse en la adhesión, implícita o explí-

Ejercicio peligroso y difícil en el que las trampas del mimetismo nos esperan a cada paso: mimetismo del educador respecto al educando cuando la renuncia a la exigencia se nutre con la nostalgia de una comunicación en que todo desnivel quedaría excluido, y con la esperanza secreta de expiar la diferencia. Mimetismo del educando respecto al educador cuando la inquietud ante la bella perspectiva de libertad alimenta la violencia de las convenciones e impone la mueca o la imitación. Y, en este juego en que lo «mismo» amenaza sin cesar la existencia del Otro, uno debe, sin embargo, ejercer una profesión, es decir, inevitablemente, postular regularidades, utilizar herramientas, dominar técnicas que hay que llamar didácticas.

cita, a una ética de «la legalidad»: igualdad, precisamente, de derecho a la alteridad. Sin esta ética mínima, corremos el riesgo de no permitir que el Otro surja si no es en el constreñimiento, en los gritos y la violencia del sufrimiento sobre todo, menos estética pero más terrible que «el Mal»... Sobre estas cuestiones, podemos remitirnos al capítulo 25, «De los valores».

CAPÍTULO 16

La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica

Existe en la didáctica una especie de obstinación que quizás sea constitutiva de su propia existencia. ¿Qué es lo que busca incansablemente si no es el alcanzar la capacidad de comprender las condiciones materiales y los mecanismos mentales gracias a los que un sujeto dado construye conocimientos determinados? Su proyecto es, de algún modo, implantarse en la génesis misma de los aprendizajes, comprender su movimiento, entender lo que estructuralmente ha podido permitirlo y, coyunturalmente, favorecerlo, con el fin de hacer escapar todo ello a lo aleatorio de las situaciones sociales y a las oportunidades de las historias individuales. Su objetivo es instituir, en los lugares específicos destinados a los aprendizajes, un sistema de recursos y de obligaciones que represente las condiciones óptimas para aprender. El dispositivo es, pues, una especie de «puesta en escena» de estas condiciones; supone que éstas hayan sido dilucidadas lo mejor posible, y que nos esforcemos en reconstituirlas de la manera más exacta posible. En este sentido, la didáctica debe más a los trabajos sobre el éxito escolar que a los trabajos sobre el fracaso escolar, y quizá por ello su desarrollo ha sido tan tardío y sigue siendo aún, para algunas disciplinas, tan aleatorio.

En efecto, no es fácil identificar las operaciones mentales que un sujeto debe efectuar para apropiarse de un saber dado, con

el fin de, en cierto modo, hacerlas obligatorias, mediante la realización de actividades, la propuesta de consignas de trabajo y la gestión de intervenciones reguladoras a lo largo de este proceso. Porque lo ideal es poder responder, en cada caso, para cada sujeto en proceso de aprendizaje, y para cada objetivo de aprendizaje, a la pregunta siguiente: teniendo en cuenta el nivel previo del sujeto, las limitaciones específicas del objeto, ¿qué tareas se pueden proponer de modo que, al efectuarlas, el sujeto encuentre un obstáculo, pueda hacer de ello un problema y lo resuelva por sí mismo, con el fin de adquirir una habilidad cognitiva nueva, que pueda ser movilizado frente a otros problemas que se habrán identificado conforme tienen las mismas características?... He tomado la precaución de escribir «lo ideal», pero esta precaución es sin duda insuficiente en relación con la complejidad de la empresa, dado el gran número de parámetros y su problemática combinación.

Intentemos, sin embargo, hacer una clarificación provisional, sin mantener ninguna ilusión sobre la posibilidad de conseguirlo ni sobre la esperanza de aburrir al lector que, si le coge la alergia, irá directamente al final del párrafo... Una situación didáctica supone, en primer lugar, que se haya definido un objetivo de aprendizaje en referencia, a la vez, a un programa determinado y a un nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por el sujeto; supone, sobre todo, que es posible una intersección entre estos dos campos. Una situación didáctica exige también que se haya identificado una tarea que pueda, a la vez, movilizar el interés del sujeto y hacer emerger un obstáculo que el objetivo permitirá superar; y, aún así, la existencia de una tarea que combine, de modo certero, estas dos exigencias, no es una garantía por adelantado. Pero admitamos que hemos conseguido encontrar una, es necesario entonces poner en marcha todo un juego de obligaciones que impidan al sujeto, en la realización de esta tarea, superar el objetivo sin aprender, mediante algún tipo de atajo, procurándose un objeto ya realizado o pidiendo ayuda a alguien lo suficientemente competente para que haga el trabajo por él. Sólo la presencia de estas obligaciones permitirá la transformación del obstáculo en un problema que hay que resolver;

a continuación, la presencia de recursos apropiados dará al sujeto los medios para construir él mismo la solución y efectuar, así, un aprendizaje. Evidentemente, para que todo este proceso sea fecundo, falta aún que se haya definido el objetivo al inicio del juego, en términos de asociación entre una clase de problemas, identificable por las características estructurales, y un programa de tratamiento común que pueda serle aplicado para permitir su resolución: ello es lo que permitirá al maestro organizar progresivamente ejercicios de descontextualización mediante los cuales el sujeto podrá aprender a percibir la estructura de una misma clase de problemas en situaciones completamente distintas. Así, y sólo así, una habilidad que inicialmente se adquiere de forma local contribuirá a la construcción de una autonomía intelectual del que aprende: en efecto, sólo existe autonomía en la medida en que un sujeto ha adquirido la capacidad de utilizar de manera pertinente una herramienta cognitiva, es decir, de asociarla a situaciones en las que habrá identificado un problema para el cual conoce la eficacia de esa herramienta... Una vez adquirido todo esto, finalmente hay que añadir que la didáctica no puede ahorrarse tomar en cuenta las diferencias individuales, ¡tanto en el plano de las representaciones como en el de las estrategias cognitivas![1]

¡Que el lector se tranquilice y recupere el aliento! Soy muy consciente del carácter espantoso de una descripción de este tipo y, deliberadamente, no he hecho nada para eliminar su austeridad. Ciertamente hubiera sido posible ilustrar estas tesis con algún ejemplo concreto y mostrando su pertinencia tanto en la formación inicial como en la formación continua... Pero si me resisto a entrar aquí en el detalle y a librarme a las satisfacciones del didactismo explicativo, es para destacar mi convicción: creo que, a pesar de la habilidad de todas las vestimentas, sean cuáles sean los esfuerzos que uno pueda hacer para encarnar el proyecto didáctico en situaciones concretas y darle

1. Los lectores que no estén demasiado hartos de mi presentación pueden remitirse a mis dos obras anteriores, *Apprendre, oui... mais comment* (6ª edición, ESF éditeur, París, 1990) y *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (2ª edición, ESF éditeur, París, 1990).

un espesor humano, guarda siempre un carácter abstracto y voluntarista que puede inquietar con toda legitimidad. A pesar de las peticiones de principio o de las reservas retóricas de los didácticos, para ellos se trata siempre de estructurar las situaciones de aprendizaje intentando controlar el conjunto de las variables, de detectar lo aleatorio, de suprimir lo imprevisto, hasta el control completo de un dispositivo que funcione «con toda seguridad».

Ya he mencionado todo lo que esta voluntad incluye de positividad, todo lo que la organización de lugares específicos para aprender, donde puedan ponerse en marcha procesos rigurosos, había hecho ganar en justicia social; mido el camino que aún queda por recorrer en este sentido y milito por el desarrollo de la investigación didáctica, que me gustaría que fuera tomada con tanta seriedad, al menos, como la investigación médica. Y, sin embargo, estoy convencido de que la obstinación didáctica sólo puede esperar servir para facilitar un aprendizaje, que, inevitablemente, debe ser efectuado por el sujeto, y sólo por él, por su propia iniciativa. Incluso en una situación didáctica ideal, que hubiera conseguido tener en cuenta el conjunto de los parámetros que he mencionado anteriormente, es el educando quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo, y que sólo puede llevar a la modestia a aquellos y aquellas que, desde el exterior, por muy sabios psicólogos o didactas que sean, pretenden ser sus «maestros». Ello no significa que la organización de los sistemas de ayuda sea inútil, o que el sistema educativo pueda prescindir de la puesta en práctica sistemática de dispositivos didácticos... Ello significa que, en el seno mismo de estos dispositivos, los sujetos son los que deben tomar la iniciativa. Ello significa que la eficacia de la didáctica es también su límite y que no es sencillo, una vez más, vivir con esta contradicción. Preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible. Trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue... o no lo consigue. Asociar la obs-

tinación didáctica con esta tolerancia pedagógica que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar.[2]

2. En su obra *La question de l'éthique dans le champ éducatif* (Matrice, Vigneux, 1987), F. Imbert desarrolla la idea –con la que estoy totalmente de acuerdo– de que «la ética plantea que la relación no tiene como objetivo el control del otro, su definición, sino que se confronta a lo inagotable, a lo infinito de las personas y de las situaciones. La ética es este reconocimiento de que la relación es no-sistematizable, que se escapa a la totalidad» (página 70). Explica, en este sentido, que lo que permite a lo pedagógico asumir la ética es la existencia de la ley por la cual el deseo «se pone en juego» y, sobre todo, «se pone en yo». Pero la ley no es «la regla» puesto que la regla remite, según él, a dar forma al educando por parte del educador, mientras que la ley emana del «tercer objeto» (es esta la que, en la pedagogía institucional a la que se refiere F. Imbert, emerge de las obligaciones de la propia situación, en ocasión, por ejemplo, de un trabajo de imprenta en clase).

En esta perspectiva, el autor fustiga «la técnico-didáctica» (páginas 35 a 37) que se «declara a la vez capaz de garantizar las modalidades de una producción científica de los saberes y la autonomía de los sujetos» (página 36). Describe, a continuación, de un modo resumido, una secuencia de aprendizaje que yo presenté en mi obra *Outils pour apprendre en groupe* (Chronique social, Lyon, 3ª edición, 1990, páginas 159 a 168) y que tiene que ver con el aprendizaje de los tiempos del pasado en una historia. Denuncia entonces el hecho de que yo crea, gracias al dispositivo propuesto, formar a los alumnos en el «pensamiento dialéctico», mientras que la formación de la dialéctica supone, según él, «que no se reduzca el trabajo a la sola adquisición de las reglas de gramática, sino que concierna y movilice al conjunto de las condiciones de vida» (página 37).

Sin adentrarnos en una discusión completa y limitándome a lo que concierne al tema que he desarrollado en este capítulo, debo señalar aquí un grave malentendido sobre el procedimiento que he usado: se trataba de interrogar, a partir de un objetivo de aprendizaje escolar dado –evidentemente discutible–, sobre la operación mental que el sujeto debe efectuar para apropiárselo. A partir de aquí, se pone en marcha un dispositivo encargado de hacer efectuar esta operación mental de forma interpersonal y se disminuye progresivamente, según los principios de Vygotsky, con el fin de que el sujeto pueda efectuarla de forma intrapersonal y por su propia iniciativa. Este procedimiento es, para mí, la única manera de salir de la pedagogía exhortativa y repetitiva que, al no interrogarse sobre la génesis de los saberes, remite la apropiación de éstos al azar más completo. Ahora bien, yo no puedo creer que F. Imbert acepte esta pedagogía.

Sin embargo, no niego completamente el carácter inquietante de mi procedimiento. Afirmo simplemente que es constitutivo de todo esfuerzo didáctico y que no podemos plantearnos abandonarlo, sino permitir su subversión por el sujeto. Además, he consagrado un capítulo sobre este tema en el tomo 1 de la obra incriminada por F. Imbert, con el título de «El fracaso del enmarcamiento didáctico» (páginas 178 a 182), que concluía señalando la importancia de crear situaciones de aprendizaje diferenciadas en las que «la desviación siempre reinstaurada entre el texto y el contexto (...) permite, a cada uno, la emergencia de un nuevo significado, es decir su constitución verdadera en tanto que sujeto» (página 182).

CAPÍTULO 17

El análisis de las causas y la invención de soluciones

A menudo, al considerar sus fracasos, cuando una situación derrapa o se bloquea, el pedagogo se siente tentado a iniciar una búsqueda de las causas que quizá puedan permitirle comprender el acontecimiento que observa y, al menos así lo cree, ponerle remedio. Así, está convencido de que la calidad del diagnóstico es garante de la eficacia de su intervención e, incluso a veces, de que la naturaleza de esta intervención se deduce directamente de las causas identificadas o presupuestas.

Sin embargo, a pesar del carácter intelectualmente satisfactorio de este esquema, no es seguro que se pueda funcionar así. Tomemos, por ejemplo, a un niño que llora cada mañana porque no quiere entrar a clase y que, de repente, un día, causa la estupefacción general al entrar sonriente a clase sólo porque la maestra ha prometido que, como el día anterior, van a dedicar parte del tiempo al trabajo en grupo. ¿Hay que deducir que el origen del bloqueo escolar residía en la práctica del trabajo individual? ¡Evidentemente no! Seguramente, en la historia de este alumno hay un traumatismo personal relacionado con un conjunto de causas complejas, familiares, sociales, escolares y psicológicas. Quizá el niño haya sufrido una humillación grave en una clase anterior, o haya asociado un acontecimiento escolar a una ruptura familiar, o haya dramatizado una pelea con un

amigo. O quizá viva con dificultad la existencia de un vacío psicológico entre las expectativas de la escuela, las costumbres de sus compañeros y su propia tradición cultural. Quizá sea un poco todo ello. Y, realmente, si lo ponemos en manos de especialistas de diversas disciplinas –psicólogos, psiquiatras, psicoanalistas, psicólogos sociales, sociólogos, ortofonistas, lingüistas, economistas, antropólogos, etc.– puede ser objeto de multitud de análisis. Podríamos, entonces, iniciar estrategias de remedio apropiadas y, sin duda, obtendríamos, según la habilidad de cada especialista solicitado, algunos resultados.

Pero la maestra que me ha proporcionado este ejemplo no ha procedido así porque su identidad profesional es completamente distinta. Evidentemente, puesto que en todo pedagogo existen veleidades interpretativas difíciles de reprimir, ella también tenía una hipótesis de explicación. Pero no ha sido esta hipótesis –o al menos no sólo ésta– lo que ha desbloqueado la situación. Fue la propuesta de un método que encuentra su origen en la inventiva personal de la que ha dado prueba, sin duda alimentada por lecturas e intercambios, pero que, en última instancia, procede de una decisión pedagógica, la decisión de gestionar su clase «de otra manera». El riesgo de fracaso existe para ella, y sólo la observación de los efectos es lo que le puede permitir *a posteriori*, y solamente *a posteriori*, juzgar la pertinencia de su propuesta.

No se puede afirmar que no haya ningún lazo, aquí, entre la causa y la solución –sin duda, precaria y provisional– del problema, pero hay que constatar la radical heterogeneidad de la segunda en relación con la primera... En materia pedagógica, ningún análisis de situación dicta, en efecto, la menor respuesta, incluso si puede esclarecer su pertinencia. La búsqueda de las causas puede simplemente darnos, a veces, algo de luz sobre el lugar en el que encontrar la solución, o sobre el tipo de solución que hay que adoptar... pero aún así hay que practicar este procedimiento con prudencia, para que no oxide la inventiva y para que no impida desplegarse a la imaginación pedagógica.[1]

1. De hecho, en la esperanza de poder «deducir» la solución pedagógica del análisis de la situación del alumno, existe quizás la esperanza secreta de acceder a un «conocimiento perfecto» de éste.

En realidad, la dificultad estriba en la imposición del modelo experimentalista, según el cual sería posible establecer correlaciones certeras entre causas, efectos y remedios... puesto que las mismas causas producen siempre los mismos efectos, y los mismos remedios pueden ser aplicados con seguridad cuando se han identificado causas idénticas... «todas las cosas, claro está, son por otra parte, iguales», se añade enseguida. Pero, en educación, las cosas nunca son «por otra parte, iguales»: las situaciones son radicalmente específicas, el factor personal es determinante, la multiplicidad de las variables que hay que controlar es considerable, el efecto de espera vive parásito en el dis-

Ahora bien, tal posición ha podido representar, en un momento dado durante la historia de las ideas pedagógicas, una sana reacción contra el formalismo de una pedagogía que sólo se interesaba por la calidad de su organización programática... Éste fue incluso uno de los principales temas de la Nueva Educación que no cesó de repetir que «para enseñar matemáticas a John, no sólo hay que saber matemáticas, también hay que conocer a John». Y comprendemos bien la importancia de tal afirmación cuando, masivamente, dominaba una concepción «universalista» de la cultura según la cual toda atención al alumno concreto era parásito del propio proyecto de educar, concebido en su constitución como proyecto de erradicación de las especifidades individuales. En efecto, había que luchar, paso a paso, contra una terrible confusión de los fines y los medios, mostrar que el acceso a lo universal requiere, no prescindir, sino tomar en cuenta las particularidades, interrogarlas, confrontarlas, en resumen, «trabajarlas pedagógicamente»... Partir de un niño abstracto, «sujeto escolar de derecho», es prohibirle todo acceso a la Cultura ya que, en cierto modo, es exhortarle al viaje a la vez que le cerramos todos los caminos. Por ello, los «psico-pedagogos» de principios de siglo han hecho bien en denunciar tal impostura.

Sin embargo, yo me pregunto si hoy no debemos inquietarnos por ciertas veleidades pedagógicas que se perciben bien a través del entusiasmo de los docentes por las tipologías caracterológicas, los protocolos de análisis de los comportamientos y de las capacidades, las herramientas de investigación psicológica de todo tipo. ¿Acaso no existe ahí una voluntad tan fuerte de «comprender» al alumno que se acaba por hacer pesar sobre él una «presión interpretativa» insoportable? ¿Acaso no hay ahí un peligro de reapropiación del otro en un sistema de interpretación que, en cierto modo, le desposee de él mismo? ¿Acaso no hay ahí una especie de violencia socarrona que puede conducir a la exclusión cuando, un día, ya no comprendamos? Más profundamente aún, ¿acaso no podemos preguntarnos si la aceptación del no-saber sobre el otro no es una condición esencial de la interrogación ética?

En este sentido, Pierre Julien, en una obra corta reciente (*Le manteau deNoë*, Desclée de Brouwer, París, 1991), explica que en el misterio representado por el otro sexo –misterio absoluto para mí– se enraíza la inquietud ética y, a partir de ésta, la cuestión ética de mi responsabilidad: «lo que yo disfruto, ¿lo disfruta el otro?» (página 86). Y precisamente porque el placer del otro seguirá siendo, para siempre, un misterio para mí, algo fuera del alcance de mi imaginación, puedo interrogarme sobre la legitimidad de mis actos. Si desaparece este misterio, me inclinaré hacia la suficiencia arrogante o la culpabilidad morbosa. El «no-saber sobre el Otro» es, así, la condición para que la cuestión quede planteada, para que «lo abierto» subsista en mi relación con él, de lo abierto del que podemos insinuar la ética... de «lo abierto» también pueden inventarse «soluciones pedagógicas».

positivo experimental, y este último tanto determina las respuestas como permite recogerlas.[2] En pedagogía, los mismos efectos pueden emanar de causas radicalmente distintas, y los mismos remedios pueden producir, según la persona que los lleve a la práctica y según las condiciones particulares de esta práctica, efectos radicalmente distintos, e incluso diametralmente opuestos. Puesto que la pedagogía trabaja con lo humano y la de la decisión es una gestión difícil, no puede escatimar en invención.

Pero del mismo modo en que sería una grave ilusión el creer en la posibilidad de escapar a la decisión individual, también sería algo ingenuo el pensar que uno puede reinventarlo todo por sí mismo: existen propuestas, métodos, herramientas, protocolos de observación y técnicas para poner remedio. Su conocimiento, su consulta regular, la prospección sistemática de lo posible, no hacen más que facilitar la toma de decisión e, incluso, estimular, por deslizamientos, desvíos, giros de todo tipo, la inventiva personal.

En este sentido, la actividad pedagógica se parece profundamente al bricolaje.[3] Su búsqueda es la de una correspondencia, a menudo misteriosa, a veces sorprendente, entre acontecimientos observados y las propuestas que se han efectuado. Así pues, de la calidad de nuestra mirada y de la riqueza de nuestra panoplia metodológica, está suspendida la posibilidad de inscribir en los hechos algunas de estas conexiones, que nunca son completamente previsibles, pero gracias a las cuales, sin embargo, se encuentran dos proyectos y dos personas crecen juntas.

La posibilidad de romper con la rutina y de suscitar la curiosidad depende de nuestra determinación a observar los objetos más banales o los más extraordinarios para preguntarnos lo que podríamos hacer con ellos, esta semana, cuando tengamos que tratar tal o tal otra noción. Lo que alimenta nuestra inventiva es esta atención a los materiales pedagógicos disponibles, a las sugerencias hechas aquí o allí en las revistas de educación, a las experiencias de aprendizaje explicadas por alguno de nuestros hijos, de nuestros amigos o colegas... Y adquirimos poco a poco la capacidad de regular nuestras propuestas en función de lo que producen, gracias a nuestra preocupación por observar los efectos inesperados o imprevistos, las miradas que se animan, o la serenidad que se recupera. Aprendemos entonces a ceder menos a la fascinación de nuestro «tesoro de guerra», y más a la de estos misteriosos acuerdos que a veces suceden ante nuestros ojos y que debemos respetar infinitamente, sin insistencia ni explicaciones inútiles, por miedo a romper el encanto. Puesto que, si presionamos demasiado sobre el efecto, perderíamos todo beneficio, suscitando la retracción de aquellos que se sen-

2. Entre los trabajos que, actualmente, subrayan la importancia de los efectos del dispositivo en los resultados que permite observar, retengo las investigaciones de A. N. Perret-Clermont y de su equipo. Han estudiado los efectos de la situación social de paso de los célebres tests de Piaget y han podido preguntarse si «cuando unos sujetos presentan en el post-test competencias de las que no habían dado prueba en el pre-test, la situación de aprendizaje no ha sido, sobre todo, la ocasión de explorar y de precisar el tipo de conducta esperado por el test» (*Interagir et connaître*, Delval, Friburgo, Suiza, 1988, página 272). Más generalmente, estos autores se preguntan si los esquemas cognitivos observados en los dispositivos experimentales no son también «la modelización de una forma particular de situación social» (*ídem*, página 273), es decir, de la situación social impuesta por el propio dispositivo... y que puede estar más o menos alejada de las situaciones sociales escolares o extraescolares de aprendizaje. Ello no invalida, sino que revitaliza considerablemente los resultados de las investigaciones experimentales; permite sobre todo considerar estos resultados relacionándolos con las condiciones de su recogida y, así pues, interrogar más sistemáticamente las condiciones que se establecen en la clase.

3. D. Hameline, antes que yo, se ha extendido en el elogio de la educación como bricolaje en «Le practicien, l'expert et le militant» (en J. P. Boutinet y col., *Du discours à l'action*, L'Harmattan, París, 1985, páginas 80 a 103). Y sobre este tema hay que recordar los célebres análisis de C. Levi-Strauss en *La pensée sauvage* (Plon, París 1962), donde describe la actividad de aquel que hace bricolaje como la de un hombre que «debe dirigirse hacia un conjunto ya constituido, formado por herramientas y materiales; hacer o rehacer el inventario de éstos; finalmente, y sobre todo, iniciar con él una especie de diálogo, para obtener el repertorio de las respuestas posibles que el conjunto puede ofrecer al problema, antes de escoger entre ellas» (página 32). «Pero –añade– estas posibilidades son siempre limitadas por la historia particular de cada pieza, y por lo que en ella subsiste de predeterminado, debido al uso original para el que fue concebida, o por las adaptaciones a las que ha sido sometida con vista a otros empleos» (páginas 32 y 33). Se siente aquí la proximidad del procedimiento con el del pedagogo que, también, sólo puede inventar algo nuevo teniendo en cuenta el conjunto de las limitaciones institucionales, materiales y humanas a las que debe hacer frente. Sin embargo, la diferencia estriba en que, entre todas estas limitaciones, hay una categoría que puede ser tratada como «objetos», encerrados o determinados por su pasado, y son precisamente los alumnos. Puesto que su reacción es imprevisible, y hay que desear ardientemente que lo siga siendo, no se puede concebir una disposición pedagógica *in abstracto* y realizarla a continuación como si fabricáramos algo... El lugar de lo humano es tal que la organización sólo puede ser abierta, y el pedagogo sólo puede esperar controlarla en la imaginación. Pero, quizás, precisamente debe aliar este control en lo imaginario con una capacidad de abertura en su realización.

tirían entonces pillados en la trampa. Hay que dejar que se establezca la correspondencia sin llamar al milagro ni llenándola de justificaciones didácticas; hay que retirarse incluso, cuando se ha establecido, de puntillas, para dejar al otro disfrutar de la felicidad de su descubrimiento.

Así, como el manitas que reserva multitud de objetos heterogéneos y que no cesa de interrogarlos para ver si, por azar, esbozan la forma posible de una nueva realidad, la atención del pedagogo a lo que pasa ante sus ojos y el esfuerzo por capitalizar herramientas que le permitan inventar algunas de estas configuraciones originales que le sorprenden incluso a él mismo por su sorprendente eficacia. Pero, como el manitas que sabe continuar su búsqueda de coleccionista de lo extraño con la esperanza de completar, e incluso de deconstruir completamente lo que ha construido para hacer algo totalmente distinto, el pedagogo no puede pararse en aquello que, durante un instante, se le ha aparecido como un éxito, modesto o explosivo. Puesto que la dependencia de lo humano es más exigente aún que la usura de los objetos y el educador comparte con el cartero Cheval la certeza de que la creación está irremediablemente condenada a ser incompleta.[4] Debe incluso añadir la convicción de

4. Siempre me ha fascinado el «Palacio ideal del cartero Cheval» en que se expresa una humanidad frágil, no conquistadora, perpetuamente a la búsqueda de ella misma, en que la imitación se escapa al control y en que la creación nace de la imperfección constantemente retomada, retrabajada, dudando indefinidamente sobre sí cerrar su obra. Siempre me ha chocado la historia de este hombre, que empieza a realizar un día su sueño cuando, por descuido, tropieza con una extraña piedra: «Un día del mes de abril de 1879, al hacer mi recorrido de cartero rural, un cuarto de legua antes de llegar a Tersanne. Andaba muy rápidamente cuando mi pie se metió dentro de algo y rodé unos cuantos metros. Quise saber cuál había sido la causa. Me sorprendí al ver que había hecho salir una especie de piedra de forma tan extraña y pintoresca, que miré a mi alrededor. Vi que no era la única. La cogí y la envolví con mi pañuelo y me la llevé a la vez que me prometí que aprovecharía los momentos libres que me dejara el servicio para hacer provisión de ellas» (*Lettre de Ferdinand Cheval* de 1897, citada en *Le Palais idéal du facteur Cheval*, J. P. Jouve, C. Prevost, Éditions du Moniteur, París, 1981, página 6). A partir de ahí empieza para este hombre una búsqueda de 27 años, durante la cual los pedazos de tobas transportados por la noche en su carrito, las tarjetas postales vistas en el correo, las imágenes de calendario, también los sueños más locos, entrechocan, se combinan, hasta dar nacimiento al «Monumento».

Cómo no pensar en el pedagogo que, un día, tropieza con una dificultad, encuentra un texto, una idea, una herramienta, que hace eco a un proyecto y le permite iniciar una obra que le exige a la vez tenacidad e imaginación. Y es que es cierto que para dar vida a algún dispositivo, aunque sea fugaz y frágil, sin duda es pre-

que toda propuesta pedagógica debe generar su propia superación, toda situación didáctica debe suscitar su propia subversión.

ciso recoger numerosos elementos; también hay que estar atento y disponible a lo que nos dicen: finalmente, hay que elaborar un modelo, su modelo, en que la imitación o la invención se yuxtaponen permanentemente, hasta el punto que no es posible reivindicar su paternidad sin una cierta impostura.

CAPÍTULO 18

La fascinación de la herramienta

Porque, en su actividad cotidiana, el pedagogo es «citado a inventar», del mismo modo que otros son «citados a comparecer»; porque la pedagogía –cercana, en este respecto, a la política y a la medicina– es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana, a menudo se siente fascinada por una herramienta que parece restituirle cierta estabilidad metodológica y que incluso percibe a veces como capaz de conferirle una apariencia de honorabilidad científica. Evidentemente entiendo la atracción que sienten los profesionales por todo lo que comporta un carácter instrumental... Tanto se les ha dicho que estaban condenados a la reproducción, que deben desvelarse por hacerse con aquello que parece que, actualmente, pueda darles peso sobre la cuestión pedagógica. Pero esta fascinación puede tener efectos perversos, y la satisfacción de poder actuar puede camuflar la ceguera sobre los objetivos de su acción: se corre el riesgo entonces de olvidar las otras dimensiones de todo «modelo pedagógico» y no discernir la forma en que la herramienta autoriza el alejamiento del otro y su constitución como sujeto.

Toda herramienta, en efecto, se inscribe en un «modelo», es decir, una representación de la educación y de la pedagogía que articula tres elementos: una toma de posición sobre las finali-

dades, la movilización de conocimientos de carácter psicológico relacionados con el «funcionamiento» del sujeto que aprende y, finalmente, las modalidades de acción admisibles. Éstos son los tres polos cuya presencia, aunque a menudo implícita, da coherencia a la menor proposición.

El polo de las finalidades –que también podríamos denominar polo axiológico– no está constituido, para mí, por las intenciones que el educador enuncia oficialmente, sino más bien por las posiciones que toma a través de lo que pone en práctica, sobre las relaciones que deben existir tanto entre el formador y los formados como entre los formados... Hay aquí un esbozo de una socialidad que habla más sobre lo que pretende realmente el educador que los discursos verbales sobre la responsabilidad y el desarrollo que puede mantener en otros momentos, en el momento de situarse sobre el tablero institucional. El polo del apuntalamiento psicológico está constituido por los conocimientos movilizados para sostener el modelo propuesto. Éstos son siempre, por lo que parece, parciales, en la medida en que la acción impone la selección y porque no se puede nunca actuar sobre todo, al menos de manera simultánea. Pero es posible efectuar la reducción necesaria con conocimiento de causa y sin negar por decreto lo que se decide no tomar en cuenta por método o, al contrario, valorar exclusivamente ciertas dimensiones olvidando la existencia de las otras. Entonces, lo cognitivo viene a ocupar todo el lugar y a dejar de lado toda consideración de la afectividad, el trabajo de la memorización que destruye la preocupación por la construcción de los saberes, la reflexión sobre las operaciones mentales invariables que impide tener en cuenta caracteres individuales... o viceversa.[1] El tercer

1. Hay que destacar que, más globalmente, la insistencia sobre el polo psicológico en un modelo pedagógico puede implicar el peligro, muy presente desde hace años, de una actitud partidaria de esperar los acontecimientos que subordine toda intervención del educador al hecho de que se haya identificado en el sujeto la presencia de «estructuras» que la permitan. Para el docente, más trivialmente, esto se traduce en la afirmación de que no puede hacerse gran cosa puesto que el sujeto «no está lo suficientemente maduro» o «no ha alcanzado el estadio correcto». De hecho, hay ahí uno de los efectos más perversos de una determinada interpretación de los trabajos de Piaget –en realidad del «primer Piaget»–, que permite atribuir sistemáticamente el fracaso de un aprendizaje a una insuficiencia del desarrollo. Ahora bien, actualmente es posible poner en duda tales hipótesis apoyándonos en las apor-

polo, finalmente, el que podemos denominar polo praxeológico, es precisamente el de las herramientas y, también debe ser puesto en tela de juicio: las herramientas propuestas ¿son exclusivamente medios para tranquilizarme –lo que quizá sea necesario en ciertos momentos– o son realmente instrumentos de progreso para todos los que se están formando? ¿Qué parte de los resultados se debe al efecto placebo? ¿Cuáles son las condiciones requeridas para utilizar correcta y lúcidamente estas herramientas? Entendámonos: no se trata de prohibir al profesional, en nombre de no sé qué pretensión positivista, que utilice herramientas que no sabe exactamente cómo operan. No es vergonzoso utilizar el placebo si puede tener algún tipo de eficacia... Pero sin una comprensión mínima de lo que opera y de las condiciones requeridas para que opere, uno se condena a actuar simplemente al azar y prepara el camino de las decepciones que transforman rápidamente un tótem en tabú. Ya he dicho antes que no podíamos esperar actuar a ciencia cierta... pero, sin embargo, tampoco debemos resignarnos a ser eficaces sólo por accidente. Lo esencial es no inferir de la existencia de regularidades la de mecanismos a los que nadie puede substraerse.

Existe pues una primera serie de preguntas que hay que plantear a toda proposición de carácter instrumental y que concierne a los tres polos del modelo en que se inscribe. ¿Qué finalidades se persiguen realmente a través de su uso? ¿Qué conocimientos psicológicos se movilizan y son lo suficientemente firmes? ¿Qué

taciones, omitidas durante largo tiempo, de Vygotsky. En efecto, éste muestra que los aprendizajes pueden –con determinadas condiciones, evidentemente– preceder al desarrollo. Para él, el pedagogo tiene la vocación de organizar sistemas de ayuda (actualmente diríamos «dispositivos») que permiten al sujeto anticiparse a su desarrollo «natural» y situarse en la «zona más cercana de desarrollo». Desde esta perspectiva, no es posible pues, contentarse con esperar a que el sujeto «sea capaz de» antes de proponerle una actividad; tampoco hay que violentarle sin tener en cuenta su evolución, sino que más bien hay que anticipar esta evolución. De un modo más profundo aún, a través de este enfoque, se ve modificada la relación entre lo pedagógico y lo psicológico: de hecho le corresponde a lo pedagógico explorar el campo de lo posible en materia de aprendizaje en lugar de pararse –como a veces ha creído deber hacer– en las constataciones de lo psicológico. Sobre las aportaciones de Vygotsky, léase *Vygotsky aujourd'hui*, dirigido por B. Schneuwly y J. P. Bronckart, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1989 (en especial el excelente texto del propio Vygotsky, páginas 95 a 117); también la obra de Vygotsky traducida al francés, *Pensée et langage*. Messidor/Editions Sociales, París, 1985.

eficacia se permite sin que me entretenga en la ilusión de una acción que tendría como simple función el curar mis heridas narcisistas? A todas estas preguntas se añade, evidentemente, una más fundamental sobre la coherencia global del modelo: ¿las herramientas propuestas sirven realmente para las finalidades que quiero conseguir y es posible que los conocimientos movilizados puedan iluminar mi actividad?[2] Pero, sobre todo, más fundamentalmente, toda herramienta pedagógica debe ser puesta en tela de juicio desde el punto de vista ético, en razón del status de la propia pedagogía.

Porque hay que aceptar serenamente la idea de que la pedagogía no encuentra su legitimidad en la existencia de los mismos criterios de validación que el conjunto de disciplinas científicas tradicionales, como la física, la geología, la lingüística, la economía o la historia. Una simple mirada sobre la historia de

2. No me atrevería a tomar un ejemplo para ilustrar mi análisis entre los modelos actualmente en circulación. Que cada lector se dedique, si así lo desea, a este ejercicio. Pero, para encarnar mi análisis, incluso brevemente, podemos desarrollar un ejemplo considerado por casi todo el mundo como algo caduco, la enseñanza programada. Conocemos su principio, desarrollado esencialmente por B. F. Skinner (ver, en especial, *La révolution scientifique dans l'enseignement*, Dessart, Bruselas, Bélgica, 1968): se trata de practicar un desglose minucioso de los saberes que hay que adquirir de tal modo que cada parcela presente sólo un grado extremadamente mínimo de dificultad suplementaria en relación con la siguiente; estos saberes se presentan al educando por orden de complejidad creciente y se realiza, con cada adquisición, un «refuerzo positivo» para darle una gratificación y hacerle saber que va en la buena dirección. A la larga, se dirige hacia el establecimiento de «máquinas de enseñar».

En el plano praxeológico, tal fórmula puede parecer satisfactoria: parece ofrecer todas las garantías de eficacia necesarias, al menos para la adquisición de saberes de procedimiento, que implican el manejo de ciertos automatismos. En el plano psicológico, en cambio, puede ponerse en tela de juicio en cuanto se apoya sobre una teoría estrictamente behaviorista del aprendizaje, que concibe éste en términos de estímulo/respuesta: ¿tal teoría permite comprender cómo se efectúan aprendizajes complejos de operaciones mentales coordinadas? No es seguro. Además, el behaviorismo hace caso omiso sistemáticamente de la dimensión del «proyecto» y del «sentido» en el aprendizaje; no tiene en cuenta el hecho fundamental de que «toda lección debe ser una respuesta», según la famosa fórmula de Dewey. Peor, evidentemente, es en el plano axiológico donde la enseñanza programada es más preocupante, puesto que «la máquina de aprender» siempre corre el riesgo de segregar la «máquina que aprende», y el ideal educativo que se perfila tras estas prácticas está más cerca de lo que podemos leer en *Un mundo feliz* de Huxley que del proyecto de una sociedad que favorezca la emergencia de sujetos libres: «Están condicionados de tal modo que no pueden dejar de hacer lo que deben hacer» se explica a los ejecutantes (los Epsilones, aquellos que, a fuerza de «educación», se han convertido en «demasiado tontos para saber»), en la novela de Huxley (Presses Pocket, París, 1986, página 262).

estas disciplinas y los debates que las afectan permite, en efecto, comprender que obtengan su identidad de las condiciones metodológicas que imponen, en un momento dado, a los que pretenden practicarlas; son estas condiciones las que les permiten «hacer de policía» entre todos los que se refieren a ellas y afirmar a través de la voz de sus más altas instancias: «Esto es cierto para nosotros y esta es la frontera que marca los límites de la admisibilidad de los conocimientos producidos». Si las observamos más de cerca, descubrimos que prácticamente ninguna de las disciplinas tradicionales que constituyen hoy los fragmentos de nuestro saber enciclopédico dispone realmente de un objeto que le sea propio: un texto, el mismo texto, puede ser estudiado por un lingüista, un sociólogo, un psicólogo o un historiador de las mentalidades; un objeto, el mismo objeto –aunque sea un simple pedazo de material– puede ser estudiado por un físico, un químico, un geólogo, un economista, y cada uno de ellos aplicará al objeto su método para arrancarle su verdad. A fin de cuentas, entre todas estas «verdades», hay, normalmente, una heterogeneidad radical: cada una de ellas «tiene razón» si la referimos al sistema de explicación que utiliza, y siempre y cuando respete sus reglas. El objeto estudiado queda así, en cierto modo, disuelto como tal; no le corresponde a él, sea lo que sea, arbitrar entre los diferentes enfoques de los que ha sido la víctima sin consentirlo. En otras palabras, el criterio de la validez del procedimiento no está en el «objeto» de este procedimiento, sino en su coherencia epistemológica, y ésta no es más que un modo entre otros de haber abordado el objeto.

Más simplemente aún, incluso más esquemáticamente, podríamos decir que, en las disciplinas «científicas», el objeto está mudo o, cuando habla, es porque el científico le hace hablar. En las «disciplinas de acción humana» como la pedagogía, en cambio, el objeto debe tomar la palabra y ésta es incluso la finalidad última que se pretende... El objeto debe tomar la palabra porque el objeto es un sujeto y es él, a fin de cuentas, quien debe juzgar la pertinencia de la acción emprendida, decidir si se apropia o no de lo que se le propone. Y conviene recordar esto durante los debates actuales sobre los métodos pedagógicos: no

podemos estatuir entre especialistas, en nombre de un pretendido carácter científico, sobre lo que es «bueno» para el otro. Ciertamente, debemos tener una convicción, forjarnos un modelo que nos permita actuar; pero también, al mismo tiempo, debemos establecer progresivamente un funcionamiento contractual en que el sujeto sea llevado a controlar por sí mismo la pertinencia de nuestra acción y gracias al cual pueda, si lo juzga necesario, emanciparse. Pero, estoy de acuerdo, no es cosa fácil.

CAPÍTULO 19

Del contrato

Se quiera o no, toda pedagogía es una «pedagogía del contrato» en la medida en que gestiona todo un juego de expectativas recíprocas, a menudo muy complejas, en el que interfieren el status social de los socios, las reglas del juego institucionales y su interpretación local, así como los constreñimientos específicos de la situación y de la disciplina enseñada. Cada uno espera «algo» del otro, un tipo de comportamiento o de reacción, un gesto o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus peticiones; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe de lo que él espera.[1]

Pero, en este cara a cara, no todos están en igualdad de condiciones, ni mucho menos; los que tienen la suerte de conocer las reglas del juego se llevan todos los honores, mientras que los otros intentan adivinar lo que se les pide y, cuando no lo consiguen, se dirigen, a veces deliberadamente, hacia lo que sienten que está prohibido. Y es que allí, al menos, las cosas están relativamente estabilizadas, el terreno no se mueve mucho y el peligro de la sanción es menos grave, en resumidas cuentas, que la angustia ante lo desconocido y lo inalcanzable.

1. J. Filloux fue la primera en explorar este «contrato pedagógico» (*Du contrat pédagogique*, Dunod, París, 1974) y en haber mostrado su ambigüedad, ya que los alumnos manifiestan esencialmente expectativas de orden didáctico, mientras que los docentes buscan negar su carácter de adultos, camuflar el desnivel educativo y realizar el fantasma de una relación de carácter fusional.

Por ello, el pedagogo siempre tiene el deber de clarificar, tanto como establecer, los términos del contrato didáctico: la explicación de las expectativas de comportamiento, de las consignas referentes a cada tipo de trabajo, de las reglas de funcionamiento de la situación de aprendizaje y del grupo sólo puede tener un efecto democratizador... puesto que uno se esfuerza entonces por no seguir reservando la comprensión de la situación a aquellos que son «espontáneamente» capaces de comprenderla porque son socialmente cómplices del maestro.[2]

Pero, en realidad, lo que crea una dificultad es que el contrato didáctico es también siempre un contrato pedagógico: al defi-

2. La noción de «contrato didáctico» fue introducida, esencialmente, por los didácticos de las matemáticas y, en primer lugar, por G. Brousseau, quien explica que el contrato didáctico «es lo que determina, explícitamente por una parte, pero sobre todo implícitamente, aquello de lo que cada socio va a encargarse de gestionar y de lo que será responsable, en cierto modo, frente al otro» (*Les objets de la didactique des mathématiques*, Actas de la 2ª escuela de verano de didáctica de las matemáticas, IREM de Orleans, 1982, página 50). Y. Chevallard, que ha retomado este concepto, considera que permite comprender las situaciones didácticas sin «dramatizarlas», sin ser empujado a considerar a los alumnos como acusados o como víctimas (*Remarques sur la notion de contrat didactique*, IREM de Aix-Marseille, 1983, páginas 4 y 5). Gracias a él, escaparíamos, en cierto modo, de la ideología que viene a oscurecer el debate didáctico: «Tiende, para decirlo claramente, a negar que haya que buscar un culpable, por la simple razón de que no hay un crimen» (*ibid.*, página 17).

Además, Y. Chevallard insiste en el hecho de que el contrato no puede explicitarse verdaderamente, salvo si sucumbimos a la ilusión nociva de la transparencia, quizá también, porque el contrato no resistiría esta clarificación (comporta, sin duda, componentes que se hundirían si fueran objeto de explicitación e ¡incluso harían que la propia situación escolar se derrumbara!).

Yo, por mi parte, apenas puedo aceptar sin discusión esta interpretación de las cosas que, bajo pretexto de limitarse a la simple descripción «científica», interina, en realidad, un modo de funcionamiento especialmente selectivo y, además, ética y moralmente especialmente discutible. Ciertamente conozco la respuesta de Y. Chevallard, que subraya que no se puede actuar sin plegarse a las condiciones de lo «real» y que, en todo edificio, existe una «funcionalidad» de los diferentes fenómenos que no podemos negar sin comprometer su existencia... Pero lo que nos separa es que yo no sitúo en absoluto la supervivencia de la institución escolar como fin último de la actividad pedagógica. Para mí, las instituciones están al servicio de los hombres, y no a la inversa. Si «un hecho establecido» (como lo implícito del contrato didáctico) pone en tela de juicio finalidades esenciales, hay que interrogarse sobre lo que este hecho hace posible y plantearse la cuestión de las condiciones de su erradicación. Sea lo que sea, además, reivindico el hecho de que mi posición no es ni más ni menos ideológica que la de Y. Chevallard.

Finalmente, es correcto subrayar que toda situación pedagógica es radicalmente asimétrica y que hay que gestionar esta asimetría... pero tendré la ocasión de decir que todo el problema pedagógico es, precisamente, conseguir que estas interacciones –que requieren una cierta paridad– operen dentro de esta asimetría y que, además, esta no se eternice.

nir criterios y reglas, defino siempre objetivos..., aunque sólo sea el objetivo de conseguir someterse a estos criterios y reglas. Y, al definir objetivos, siempre sugiero que debe existir un proyecto común a los socios presentes que no se limite a sufrir pasivamente una prueba a la espera de que el timbre la interrumpa. Ahí también, sin duda, es deseable la claridad: si podemos fijarnos juntos un objetivo, un plazo e incluso llegar a esbozar los medios para realizarlo, más vale hacerlo; ello dará un sentido al tiempo que pasemos juntos, servirá de referencia en el momento de la evaluación e incluso alimentará, quizá, la convicción de lo posible. La ilusión sería simplemente creer que la negociación contractual instaura milagrosamente una paridad de estado, una igualdad de derechos y de exigencias entre el educador y el educando de tal modo que el desnivel sea abolido milagrosamente. Puesto que, por muy negociado que sea el contrato, por muy inventivo que sea para articular las experiencias anteriores del sujeto, sus motivaciones del momento y las ambiciones del educador, sigue siendo fundamentalmente asimétrico. El educador ocupa, en efecto, un lugar irremplazable puesto que él anticipa el «bien» del otro, precipita, en cierto modo, su historia, le constriñe a deshacerse de la inmediatez. El contrato deja así completamente intacto el proyecto de modelar al otro según lo que creemos que es bueno para él, proyecto constitutivo, como ya he dicho anteriormente, de la empresa educativa.

Pero el mérito de la negociación contractual es revelar también la otra vertiente de esta empresa, la que nos remite a otra asimetría, igual de radical, aquella en la que el alumno ocupa un lugar que nadie le puede usurpar, el lugar del sujeto que aprende: porque es él quien aprende y sólo él, y según la estrategia que le es propia. No se hará nada si el educador no se somete a esta evidencia. Nadie ha conseguido aprender a nadar en lugar de otro; nadie ha conseguido aprender matemáticas en lugar de otro... como mucho, alguien puede, modestamente, hacer que el otro «se ahorre parte de la historia».

Así, el contrato, lejos de instituir lo intercambiable, sitúa a los dos socios en una situación doblemente asimétrica en que cada uno debe asumir, en lo que le concierne, su anterioridad

con relación al otro: el proyecto de hacer aprender precede a la puesta en práctica de una situación de aprendizaje; el acto de aprender precede al aprendizaje realizado. Y la cosa no es trivial, el educador no la acepta fácilmente y se abandona a veces a la cólera cuando la descubre: en efecto, ¿cómo resignarse a que los cimientos más elaborados, los edificios didácticos más sofisticados pueden ser llevados al fracaso porque aquellos a los que están destinados decidan sustraerse a ellos?

Asumir esta doble anterioridad no es fácil y la hipótesis de una convergencia, incluso fugaz, entre los proyectos de dos socios siempre choca con una heterogeneidad de hecho de las temporalidades con la que hay que arreglárselas. No es nunca cuando yo quiero, en el momento en que yo quiero, en el instante en que yo decido que el otro debe aprender cuando él puede hacerlo... incluso si hemos conseguido acordar conjuntamente que es bueno que lo haga. El proyecto de hacer aprender es legítimamente impaciente. El aprendizaje es, en su constitución, dubitativo. Al docente, que está ya al otro lado del saber, le mortifica el tiempo que se pierde en llegar hasta donde está él. El que aprende, que aún no habita el conocimiento y que descubre el camino a tientas, está nervioso, o incluso desanimado, por un arrebato que apenas puede comprender.

No existe pues un contrato pedagógico que sea la simple definición de un objetivo común, cuyo desarrollo iría por sí solo por poco que la buena voluntad recíproca se dé cita. En realidad, no existe más que el propio proceso de contratación, nunca acabado, siempre en cantera, en tensión entre seres animados por lógicas necesariamente diferentes, incluso heterogéneas, hasta el punto de que su encuentro parece revestir, cuando sucede, un carácter milagroso.

Ahora bien, éste se comprende mejor si se observa el carácter paradójico del contrato: la asimetría, he dicho, es constitutiva de éste y los estados de los dos socios son radicalmente diferentes. Olvidarlo sería dejar surgir el malentendido, la confusión de papeles, y, con ella, comprometer la posibilidad de educar. Cuando el educador cree deber negar su carácter de adulto para realizar su proyecto, priva al otro de toda referencia y hasta la

posibilidad misma de rechazarlo... No deja de ser cierto que si, desde su lugar respectivo, los socios no pueden entrar en comunicación, no sirve de nada que emprendan algo conjuntamente. Ahora bien, esta comunicación requiere, precisamente, en el seno mismo de la diferencia de funciones, una especie de paridad de naturaleza.

En efecto, ¿de quién puedo aceptar una observación, un análisis, un consejo, si no es de aquel de quien me digo, sin llegar nunca a comprender completamente el sentido de mis fórmulas, que «me comprende», «se pone a mi alcance», «conoce mis problemas», y que «probablemente algún día ha tenido que hacer frente a problemas parecidos a los míos»? En realidad, sólo acepto tener en cuenta aquello que, de un modo u otro, podría venir de mí, no porque yo hubiera podido ser el autor, sino porque comparto con quien me habla suficientes cosas para darle crédito.[3] Aquí reside además, quizá, la fuente de la ilusión endógena: como sé que sólo acepto aquello que podría emanar de mí, a veces creo que todo progreso o adquisición sólo puede venir de mí. La negación de la exterioridad en el aprendizaje no es, en cierto sentido, más que la confusión del «ser» de los conocimientos con la actitud del educador que hace imposible la apropiación de éstos.[4]

3. He intentado mostrar en otro texto que los trabajos efectuados a partir de J. Piaget sobre el conflicto sociocognitivo (en particular los de A. N. Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berna y Francfort, 1979) podían dar luz a esta extraña afirmación según la cual un individuo realmente sólo tiene en cuenta lo que podría venir de él: en efecto, cuando un sujeto es destinatario de un consejo o cuando se critican sus representaciones o puntos de vista, puede reaccionar de cuatro modos distintos: la recusación (argumentada, normalmente, por la afirmación de la incompetencia del interlocutor o de su mala fe hacia él), la adopción inmediata (fundada sobre los principios inversos y la ausencia de examen crítico), la adopción alternada (según la que, por el momento y de modo provisional, por razones estratégicas, uno se somete sin reconsiderar su posición), y la interacción verdadera en la que la aportación del otro entra «en conflicto» con lo que uno piensa o cree, contribuye a desestabilizar al sujeto y se integra en una nueva concepción... Vemos que sólo en este último caso existe un progreso, progreso que se da precisamente porque se tiene en cuenta lo que viene del otro como algo susceptible de interactuar con uno mismo; en otras palabras, en cierto modo se considera al otro como otro sí mismo (véase *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 2ª edición, ESF éditeur, París, 1990, páginas 39 y siguientes).

4. Uno de los textos más interesantes sobre lo que yo llamo aquí la «ilusión endógena», aparte del célebre «mito de la reminiscencia» de Platón, es el *De Magistro* de San Agustín (Editions Klincksieck, París, 1988). San Agustín debate con su hijo sobre el poder de los signos: en primer lugar muestra que un signo remite siempre

Y es que, sea cuál sea su competencia, el experto no llega a comunicarla si no consigue hacerse ex igual, es decir aquel que comprende que sólo se habla al otro si se habla «del otro»... en el sentido en que a veces se le habla de él –de lo que es, lo que cree, lo que piensa y en qué intenta articular algo que le supera y que le da sentido a la vez– y en el sentido en que se da testimonio de una comunidad radical con él, tal como se dice que podría venir de él –en una ficción en que la educación ya se hubiera realizado. En lugar de esto, desgraciadamente, el experto se obstina con demasiada frecuencia a ejercer el papel del ex padre, en una especie de nostalgia del genitor en que el otro sería nada antes de ser. Entonces, a la inversa que antes, la exterioridad del conocimiento queda atrapada en la trampa ontológica, se hace absoluta y olvida las condiciones de su apropiación. Las pedagogías de lo exógeno, al presentar al que aprende como una tabla rasa, rechazan, en realidad, el encuentro en el aprendizaje. Ignoran que, para que la asimetría constitutiva del contrato pedagógico sea algo más que un marco formal, para que cada uno pueda estar atento a la temporalidad del otro, abierto a él hasta el punto de que pueda darse un encuentro y, con él, la circulación de conocimientos, se precisa una paridad radical. La desigualdad de funciones es sólo viable si va acompañada de la igualdad de naturaleza, al igual que la relación jerárquica solamente es tolerable si es también un acto de compartir humanidad.[5]

---

a conocimientos, ideas, nociones... y nunca a realidades directamente tangibles; así que no es posible mostrar con signos más que aquello que ya conoce aquel a quién se lo mostramos; puesto que «cuando se me da un signo, si ignoro qué es ese signo, no puede enseñarme nada y si me encuentra ya instruido, ¿qué me enseña?» (nº33, páginas 72 y 73). Lo que, más adelante, le lleva a afirmar que un saber no puede ser aportado a otro desde el exterior, que sólo puede ser revelado, desvelado a un alumno que emprende entonces un movimiento de retorno sobre sí mismo que, al final del recorrido, le lleva a reconocer al «Maestro interior», único capaz de llevarle a la verdad.

Tal concepción es, para mí, especialmente significativa en la medida en que atrae nuestra atención sobre el hecho de que lo esencial sólo puede venir «de dentro»; interpela al pedagogo sobre una cuestión fundamental que se plantea más allá de la referencia agustiniana: «¿Cómo hacer para que lo que viene de fuera venga, al mismo tiempo, de dentro?»

5. En su última obra, *Entre-nous, Essais sur le penser-à-l'autre* (Grasset, París, 1991), Emmanuel Levinas muestra magníficamente que «el encuentro del otro consiste en el hecho de que a pesar de la extensión de mi dominio sobre él y de su sumisión, yo no lo poseo. (...) Aquello que en él escapa a la comprensión, es él, siéndolo» (página 22). Así, la filosofía de Emmanuel Levinas es capaz de fundar una educación en que la asimetría de las funciones y de las competencias no impide que pueda establecerse una relación en una «invocación» recíproca... Para ello, es preciso que renunciemos a esta violencia que caracteriza el mundo de los objetos, en el que cada «cosa» mantiene con las otras una relación de simple «insistencia», tal como dice Levinas. Tenemos que renunciar a esta «perseverancia en el ser», por la cual nuestro «yo» se afirma y se impone, se cierra sobre sí mismo, se hace dureza y materia. Debemos saber practicar este tipo de retracción que no es negación, sino moderación, que no nos prohibe ser, sino que siempre deja lugar al Otro, que le da nombre y le reconoce.

Para el educador, tal actitud es difícil, evidentemente; está perpetuamente amenazada con caer en una gimnasia no directiva ridícula o, a la inversa, con negarse en una exhibición de sus conocimientos que pone ostensiblemente «al servicio de los demás» en una abnegación generosa... Ahora bien, la «moderación» es la expresión del yo sin la violencia hacia el otro; es esta especie de «pudor» que conoce la verdadera competencia, cuando se expresa sin imponerse, cuando reconoce la dificultad del otro para comprender y, sin renunciar a lo que cree, toma la precaución esencial de darle un espacio donde existir. La «moderación» es quizás, entonces, este ligero desplazamiento del interés, cuando el acento no se pone exclusivamente sobre el educador sino sobre estos objetos que circulan entre él y el educando y que llamamos «mediaciones».

CAPÍTULO 20

De la mediación

En su actuar incansable para imaginar correspondencias entre un sujeto, su historia, sus conquistas y unos objetos culturales cuya apropiación no está garantizada... porque se obstina en imaginar dispositivos gracias a los cuales este sujeto pueda apropiarse por sí mismo de los saberes que habrán sido declarados dignos de su aprendizaje y necesarios para su desarrollo, el pedagogo –ya lo he subrayado anteriormente, y acabamos de observarlo de nuevo en relación con la noción de «contrato»– es un practicante del bricolaje. Se esfuerza por «crear lazos», inventar medios para reunir todo lo que a menudo separa: la edad, la experiencia anterior, los intereses más inmediatos, así como las preocupaciones más a largo plazo. De vez en cuando, con mucha suerte, puede descubrir alguna tangencia entre una pieza de conocimiento y los proyectos de aquel que debe aprender. Pero al ser este encuentro a menudo aleatorio, ello no le evita el esfuerzo de inventar estas configuraciones extrañas que no dejan de hacer sonreír a los partidarios de la sola transmisión magistral, aquellos que están convencidos de la transparencia de su discurso y deliberadamente ciegos sobre las condiciones de su apropiación. Lo más serio, aquí, no es lo que se cree... a menos que lo serio deba ser precisamente definido –lo que, después de todo, es bastante conforme a la historia del pensamiento educativo– como la ignorancia deliberada de lo huma-

no, el pliegue friolero sobre certezas abstractas, el racionalismo altivo que sólo algunas complicidades identificativas pueden salvar del solipsismo.

Así pues, el educador está condenado a hacer bricolaje en la mediación. Pero, sin embargo, no se ha reflexionado suficientemente sobre la doble aceptación de este término: la mediación es, en efecto, a la vez, aquello que reúne y aquello que separa, lo que asocia y lo que permite separarse, lo que une y lo que permite moverse gracias al punto de apoyo que provee. La mediación, sin embargo, también debe permitir desatar, y aquí es donde está el problema. Transmitir un saber necesario pero que se sabe provisional o, al menos, superable... jugar un papel esencial, incluso irreemplazable, pero aceptar, e incluso reivindicar, que un día llegue el abandono, no por un gusto morboso por el sufrimiento o empujados por un deseo oscuro de apiadarse de uno mismo por este abandono, sino porque esta es la condición paradójica de nuestro éxito... tal es el objetivo esencial. No se puede hacer nada sin el mediador, pero el mediador debe desaparecer como tal, no llevando a escena su propia muerte –lo que refuerza, de hecho, su idealización–, sino de un modo más mediocre y, en cambio, más difícil, convirtiéndose en el par con quien se puede confrontar lo que se cree, lo que se sabe y de quien se olvida a menudo, como sin darse cuenta, todo lo que se le debe. Curiosamente, el educador siente aún con más dureza esta ingratitud cuando emana de un sujeto que ha integrado lo que se le ha dado para aprender y rechaza incluso hasta el recuerdo de su origen. La rebelión, en lo que supone de fijación intensa sobre el objeto transmitido y las condiciones de su transmisión, es, en muchos aspectos, más fácil de aceptar. La emancipación tranquila, la que, serenamente, «toma y deja», la que no se siente obligada a la citación deferente o a la agresión sistemática, es, a veces, más difícil de vivir.

Y este fenómeno nos alerta, me parece, sobre una dificultad mayor: ¿cómo asumir plenamente la mediación-relación necesaria sin comprometer la posibilidad de la mediación-separación? ¿Cómo tener éxito en la primera de las tareas sin crear una dependencia tan fuerte, positiva o negativa, que impida la segunda? ¿Es posible evitar hacer pagar al sujeto que se educa con un incremento de dependencia respecto al educador y a las situaciones educativas que ha puesto en práctica? Seductora u opresiva, la relación educativa debe afrontar siempre la tentación de hacerse perenne al distribuir a sus socios algunos favores perversos: al educador el sentimiento de su omnipotencia y el gusto sutil de una pequeña inmortalidad; al educando la comodidad del mimetismo ciego o del rechazo sistemático; a uno y a otro, el bienestar de una situación en que se aleja toda aventura y en la que es posible hundirse en una muerte tranquila bajo los buenos auspicios de una institución benévola.

Toda la dificultad de la empresa educativa estriba, en efecto, en el hecho de que se trata de un proyecto de «elevación» que corre el riesgo de ser paralizado por su propia realización. El desnivel flagrante que implica al inicio del juego debe reducirse progresivamente hasta desaparecer completamente. Pero esta operación, si sigue siendo responsabilidad del educador, reconstituye permanentemente lo que pretende suprimir. Como Aquiles, sobre quien sabemos que, según una de las célebres paradojas de Zenón, no puede alcanzar a la tortuga porque ésta ha salido con un poco de adelanto y no se queda jamás inmóvil mientras él corre tras ella; el educando, desde esta perspectiva, nunca puede alcanzar al educador. La educación está entonces completamente condenada a no ser más que una extraña carrera en la que la anterioridad conserva siempre su adelanto y que sólo encuentra su sentido en referencia a un hipotético primer educador. Así comprendida, la empresa es, evidentemente, trágicamente reproductora, ya que cada participante queda por detrás de aquellos que le han educado y por delante de aquellos a quienes educa, tributario de los primeros y dominador de los segundos.

¿Qué es preciso, pues, para interrumpir el proceso? ¿Qué es preciso para que el poder del educador no engendre, bajo una forma u otra, la dependencia a su respecto? Sin duda, para responder a estas preguntas difíciles, hay que preguntarse sobre la posible existencia de un agente equilibrante, de «algo» que tenga un carácter lo suficientemente fijo como para que pueda

parar la loca carrera, servir de punto de apoyo exterior para reducir, si no es posible invertir, la desviación. Al final, se trata de ofrecer al educando la posibilidad de llegar tan alto como el educador, o incluso más arriba, sin que este último pueda ayudarle y saborear una victoria recuperadora en la última mano que le echaría. Se trata de estar en igualdad de condiciones con el maestro, que no es su adversario, sino su socio, capaz de ponerse en juego con él frente a un tercer objeto y de iniciar un intercambio en el que la fuerza de las convicciones y el peso de las argumentaciones no se enfrentan en una relación de fuerza o de captación recíproca, sino que se ponen conjuntamente a prueba de un referente común.[1] Tales terceros objetos mediante los que el educando se descubre igual al educador y en los que encuentra el ánimo para afirmarse como tal, ¿quizá no podrían llamarse simplemente «objetos culturales»? ¿Y quizá podemos decir también que es en su capacidad para inspirar tales actitudes donde reconocemos lo que los hombres hemos

1. Uno de los autores que, sin duda, mejor ha expresado esta situación –porque la ha vivido con la mayor intensidad– es P. Freire. Sabemos que se vio enfrentado a la tarea de alfabetizar a campesinos brasileños. Ahora bien, a la vez, su proyecto político era emancipar a quienes estaba encargado de instruir. Entonces, para él, la cuestión difícil era: ¿cómo una relación tan desigual como la que se establece en una situación de alfabetización de adultos puede ser también generadora de libertad, cómo iniciar una dinámica irreversible en que el otro sea capaz de llegar al nivel de su educador hasta decidir tomar su propio destino en sus manos?

Freire piensa que esto no se alcanza mientras la relación educativa sigue siendo «bancaria» es decir, marcada por la superioridad de aquel que tiene y que da sobre aquel que recibe. En cambio, explica, es posible salir del dilema afirmando que «nadie educa a otro, nadie se educa solo, los hombres se educan conjuntamente con la intermediación del mundo» (*Pedagogía de los oprimidos*, Maspero, París, 1967, página 62). Lo esencial, añade Freire, es que «el objeto conocible cese de ser de propiedad (*ibid.*, página 63), y que su presencia como mediación modifique radicalmente la relación del educador y del educando. Y argumenta su concepción apoyándose en el enfoque fenomenológico, explicando que, si bajo un ángulo «objetivo», el saber precede al movimiento de su apropiación, sobre el plano del sujeto que aprende, esto no es nada. Así el método y el saber, el acto pedagógico y el aprendizaje se dan de golpe, a la vez que sus socios acceden a la emancipación. En otras palabras, mientras el educador detenta el saber antes de darlo, hace inferior al receptor; en cambio, cuando los dos socios «se dan» conjuntamente el saber, su relación pasa a ser emancipadora... Entonces, esto supone que, para Freire, esta relación no se instituye en un universo abstracto («un mundo sin el hombre o un hombre si el mundo»), sino trabajando a partir de las situaciones en que se encuentran los hombres. Desarrollaré, a mi manera, este punto de vista en los capítulos 22, 23 y 24.

denominado «la cultura»? Así, la palabra educativa sólo tendría cierta legitimidad en la medida en que fuera portadora de esta «cultura».[2]

2. F. Imbert, en un análisis especialmente estimulante del *Emilio* de Rousseau (*L'Emile ou l'interdit de la jouissance*, Armand Colin, París, 1989), reconoce en él uno de los pedagogos que mejor ha percibido la importancia de la mediación. En tanto que rechaza que la educación sea producto de una autoridad que obliga a un sujeto por «la imposición de una regla, la imprenta de un molde», la concibe como «la articulación de dispositivos de mediación» (página 187). El pedagogo tiene aquí el papel de contribuir a «instituir objetos» que permitan al sujeto desembarazarse de su «afectividad destructiva» (página 107), que ésta se fije sobre su propio narcisismo o se cristalice en una identificación no distanciada con el educador. Se trata, pues, de crear situaciones que sean educadoras, es decir que «le pongan en la necesidad de renunciar a su impulsión a hacerlo todo y a hacerlo Todo para el niño, y de garantizar la apertura de un campo de reciprocidad y de aprendizaje» (página 117).

En esta perspectiva, el trabajo de la corriente de la pedagogía institucional representada por F. Oury aparece como la más apta para instrumentar la idea de mediación: «Las situaciones inducen fantasmas, con deseos que favorecen o no ciertas transferencias: aquel que dicta su clase tiene más posibilidades de ser considerado Maestro detentor de un Saber que aquel otro que ayuda a los niños a preparar un texto para su periódico. Ahora bien, estas situaciones están unidas al tipo de actividad, a la organización del trabajo y a agrupaciones, a los roles y los estatus de unos y de otros. Así que más que intervenir directamente, que actuar sobre el alumno o sobre las relaciones, introducimos mediaciones, actividades, instituciones» (C. Pochet, F. Oury y J. Oury, *L'année dernière j'étais mort*, Matrice, Vigneux, 1986, página 121).

Por mi parte, comparto tal análisis incluso si, en mi opinión, no deja suficiente espacio al objeto cultural como mediación. Sin embargo, ello me parece explicable aquí en razón de las condiciones de constitución de la pedagogía institucional, cercana a la psicoterapia y que ha trabajado, sobre todo, en clases que escolarizan a niños con importantes dificultades. Para estos últimos, efectivamente, la mediación cultural puede aparecer realmente irrisoria en comparación con sus disfunciones psicológicas. Creo pues, que hay que aplaudir el trabajo de los profesionales de la pedagogía institucional sin remilgos, a la vista de las dificultades de las situaciones que afrontan. Ello no impide que nos interroguemos, sin embargo, como intento hacer en los capítulos siguientes, sobre la posible condición del objeto cultural como mediación.

Subscribo las observaciones de A. N. Perret-Clermont cuando explica: «Cuando se observan transacciones pedagógicas entre un maestro y un alumno (...), ¿podría ser fecundo examinar qué espacio propio dejan las personas en presencia a la realidad del objeto que figura en el tercer polo? (...) Sin duda, si la relación permite extraer un espacio de confrontación alrededor del objeto, éste puede «existir» de tal manera que resista a las capturas que los sujetos podrían correr el riesgo de operar sobre él en nombre del funcionamiento simbólico» (*Interagir et connaître*, Delval, Friburgo, Suiza, 1987). Y, sin duda, sólo en la medida en que existe el objeto, los sujetos, gracias al punto de apoyo que representa, pueden existir también y acceder a la alteridad.

CAPÍTULO 21

De la palabra

Todo el mundo sabe que en la Escuela se habla mucho. O, más exactamente, que los docentes hablan mucho. Los alumnos charlan... Porque, cuando no responden a las preguntas del maestro repitiendo o anticipando con más o menos precisión sus palabras, su discurso se percibe, en lo esencial, como algo insignificante o inútil, o incluso, con sólo que el docente esté un poco inquieto, como la expresión de un oscuro complot del que, inevitablemente, es la víctima.

Sin embargo, la hegemonía de la palabra magistral es discutida por todas partes. Los teóricos de los «métodos activos», relevados por los psicólogos cognitivistas, han mostrado, desde hace tiempo y con insistencia, el carácter especialmente difícil y selectivo de la escucha de una clase. La atención no es espontánea, está subordinada a la existencia de un cuestionamiento anterior o, al menos, a una apertura a la palabra del otro, que sólo se consideran «naturales» para poder seleccionar mejor aquellos que ya han sido formados. La apropiación en sí misma requiere un retratamiento de la información que pasa por la construcción de imágenes mentales en que la verbalización juega un papel motor,[1] al menos para parte de los sujetos. En

1. ¿Cabe recordar aquí los trabajos de A. de la Garanderie sobre los perfiles pedagógicos (*Les profils pédagogiques*, Le Centurion, París, 1980)? Sabemos que este autor ha trabajado sobre los aprendizajes y se ha interesado, más especialmente, por

otro registro, los psicólogos y los psicosociólogos han insistido ampliamente sobre el papel de la escucha en la comunicación, y todos afirman, más o menos, que el crédito que se da a un discurso está íntimamente unido a la capacidad de quien habla para entender a aquel a quien habla. A la vez, y con una convergencia insistente, los pedagogos han subrayado la importancia de la actividad del sujeto en sus aprendizajes y han exhortado al maestro a hacer actuar al alumno, a observar su trabajo y a intervenir sólo en la medida en que, precisamente, la palabra que viene de fuera es estrictamente necesaria para la dinámica que se pone en marcha en el interior. Aún más sencillo incluso, desde hace algunos años no se ha dejado de observar que la palabra magistral, necesaria en una época en que no había disponible ningún otro medio de comunicación, ha quedado caduca por la sola existencia de libros que uno puede consultar a su propio ritmo, que permiten pararse en una dificultad, volver atrás, tener bajo los ojos y simultáneamente, un conjunto menos fugaz y más comprensible que el más repetitivo de los discursos. Y tales ventajas se vuelven a encontrar, multiplicadas de manera formidable, en las nuevas tecnologías, como el audiovisual, la informática o la telemática, que podrían, en muchos casos, y si nos atenemos simplemente a la cuestión de la eficacia de la transmisión, substituir ventajosamente a la lección magistral.

---

el acto de evocación por el cual un sujeto hace presente en su espíritu un objeto mental; se sabe sobre todo que esta «gestión mental» se efectúa, para él, según la naturaleza de los objetos concernidos (lo que él nombra los «parámetros»), de un modo más bien auditivo o más bien visual.

Por mi parte, yo creo que el enfoque de la gestión mental es interesante en cuanto insiste en la necesidad de la evocación en el aprendizaje y subraya una de las diferencias esenciales en las estrategias cognitivas de los sujetos. Pero he explicado en otro texto (*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, París, 2ª edición, 1990, páginas 44 a 82) que, para mí, esta concepción se centraba demasiado sobre uno de los componentes del aprendizaje (las «variables-sujeto») y desatendía los campos, esenciales a mi parecer, de lo que puede «dar sentido» a los aprendizajes (las prácticas de referencia) y lo que permite la construcción de saberes (las operaciones mentales que constituyen sus «invariables estructurales»). En otras palabras, la gestión mental es una ayuda preciosa para el trabajo personal y, especialmente, para la memorización; en cambio, debe completarse con una búsqueda de los medios para finalizar los aprendizajes y elaborar dispositivos didácticos estructurados a partir de las operaciones mentales que hay que efectuar (véase, sobre este tema, el capítulo 16: «La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica»).

Y sin embargo, la lección persiste: incluso sigue ganando con ventaja en la Escuela, a pesar de todos los asaltos y de todas las veces que ha sido puesta en tela de juicio. Domina, hasta el punto de encarnar, en las representaciones comunes, la institución escolar misma, y de identificarse con ella. Domina de un modo tan masivo que incluso aquellos que, durante un tiempo, la abandonaron siguiendo los argumentos pedagógicos, vuelven a ella, al menos parcialmente, bastante a menudo, con algo de mala conciencia, cierto, pero confesando casi siempre que sienten al hacerlo un cierto placer o, al menos, una satisfacción olvidada.

Será pues que la lección magistral no debe ser ante todo esencialmente funcional, sino que obedece a otra lógica, comporta todo un envite diferente que el de la «simple transmisión» de conocimientos para los que sus actuaciones son limitadas... Se dirá entonces que es precisamente esta imperfección la que la hace tan valiosa, puesto que la lleva a seleccionar a aquellos alumnos que disponen de una herencia cultural que les permite beneficiarse de ella, lo que les hace aparecer como los más dotados y los más merecedores, incluso a los que más les corresponde el ejercer responsabilidades sociales. Está claro. Pero el enfoque sociológico no agota el problema. Y los propios sociólogos, que detallan en sus cursos magistrales los males de la magistralidad, saben algo de ello. Sienten, como los otros, una necesidad irreprimible de decir y de exponer. Como los pedagogos especialistas en métodos activos a quienes tanto les gusta dar lecciones para explicar que precisamente no hay que darlas. Como yo mismo aquí y en otras partes, que sólo tengo la palabra «dispositivo» en la boca y que, sin embargo, tanto gusto tengo en explicar, en convencer, en hablar ante un auditorio que siento –o creo sentir– atento a mis labios... y ello a pesar del miedo que me atenaza cada vez antes de tomar la palabra, a pesar de las débiles consecuencias de mis palabras, a pesar mismo de la decepción que siento a menudo cuando tengo que evaluar sus efectos.

Y es que, sin duda, existe en la exposición una especie de alegría de la toma de posesión del propio pensamiento, como el hecho de coincidir con la palabra y con lo que enuncia, de dar cuerpo y voz –su cuerpo y su voz– a un saber o a una idea. Y así

se descubre, cada vez, que el pensamiento no preexiste a lo que se expresa, que lo expuesto es a la vez lo que lo dinamiza y lo estructura... Además, sería falso creer que este tipo de satisfacciones esté reservado a los universitarios; en toda enseñanza, es posible gustar la adecuación de una palabra con su objeto, apreciar la perfección con la que una forma y un contenido se definen recíprocamente. Es posible pensar también que el hecho de asistir a un ejercicio tal es especialmente benéfico para el auditorio: el descubrimiento de un pensamiento que toma cuerpo bajo sus ojos, duda, se busca, se lanza, se deja ver en su encaminamiento y se propone en su cumplimiento, debe poder contribuir al descubrimiento de la felicidad de conocer sin la cual todos los esfuerzos didácticos serían vanos. Aún más, en la exposición, el maestro se libra en cierto modo al auditorio, y el carácter inevitablemente precario, frágil –humano al cabo– de su actuación debe permitir al otro alejarse de él. Por ello, los tics del lenguaje, las torpezas y los lapsus raramente comprometen el éxito de una clase; bien al contrario, le confieren esta ligera imperfección que suscita la ternura y autoriza la distancia. La palabra que así se arriesga trabaja siempre sin red, y la amenaza de la caída revela su vulnerabilidad. Al enseñar así, el maestro da, quizá, a quien le escucha, los medios de su emancipación.

Aún más, la exposición puede comprenderse como una especie de llamada a la inteligencia y a la libertad del otro, un medio de suscitar el ejercicio de su entendimiento, interpelándole de entrada como sujeto. El esfuerzo para decir, presentar las cosas en su mayor claridad, ir lo más lejos posible en su definición, liberarlas de la ambigüedad y de la confusión, es siempre también, consubstancialmente, un ruego a la atención del otro que le designa un tercer objeto y le da el medio para escapar a la captación de aquel que habla.[2]

2. E. Levinas muestra en *Totalité et infini* (Nijhoff, La Haya, 1984) que una enseñanza auténtica consiste en «abordar al otro de cara, en un verdadero discurso» (página 42). El conjunto de la obra presenta en efecto la «experiencia moral» como experiencia de la exterioridad radical del Otro que se manifiesta mediante aquello que E. Levinas denomina su «cara». Esta exterioridad desborda toda totalidad, toda tentativa de neutralizarla pensándola, interpretándola, incluso «fundándola». La exterioridad representa así una resistencia absoluta, la cara nos afecta en el imperativo, nos interpela a un cara a cara que es la situación última (página 53). La palabra que enseña es pues aquella por la cual el mundo se convierte en objeto (página 72), es decir por la cual la experiencia de la exterioridad del otro se hace posible. El maestro, al intentar hacerme comprensible aquello de lo que habla, me llama, interpela mi atención, porque «la atención es atención hacia algo porque es atención hacia alguien. La exterioridad de su punto de partida le es esencial, a ella, que es la tensión misma del yo. La escuela, sin la cual no se hace explícito ningún pensamiento, condiciona la ciencia. Es allí donde se afirma la exterioridad que lleva a cabo la libertad en lugar de herirla: la exterioridad del maestro (...). La primera enseñanza del docente es su propia presencia de docente» (página 73).

Pero estamos lejos aún de la afirmación ingenua del carácter milagrosamente benéfico de la magistralidad. Lo que acabo de describir y que opera en la palabra magistral no es la estructura teatral que rige las posiciones geográficas y jerárquicas de las personas, lo que opera es el esfuerzo del maestro para liberar la relación que mantiene con el otro de la simple connivencia o de la confusa complicidad. Lo que yace en el corazón de la magistralidad en su parte más positiva, no es la magistralidad misma, es la opción ética que revela, la opción deliberada de purificar la palabra, tanto como sea posible, de los residuos de la sola seducción para ofrecer un punto de apoyo, exterior en relación con aquel que habla, y que permite al que escucha existir como un verdadero otro. Y como puede alcanzar algo que sobrepasa o desborda la sola relación dual de enseñanza, el sujeto puede «salir de ella».[3]

Hay que decir que la magistralidad como «método expositivo de enseñanza» no presenta en sí misma, y sobre este plano, ninguna garantía. Quizá sea ella la más sujeta a las ambigüedades de todo tipo y, sin lugar a dudas, la sospecha selectiva que pesa sobre ella esté fundada. En realidad, ningún método, sea cual sea, y ningún posicionamiento particular del docente –no más la exposición que una clase de ayuda individualizada, la organización de un trabajo de grupo o un dispositivo experi-

3. Philippe Nemo explica que «la enseñanza magistral, en la medida en que se expone, da ocasión al alumno de evaluarla y rechazarla; en la medida en que se sitúa en lo concreto de una palabra cuyo autor está presente, se relativiza» (*L'homme structural*, Grasset, París, 1975, página 155). De acuerdo, pero ¿por qué atribuir a la enseñanza magistral virtudes que puede tener pero que no son constitutivas de su identidad metodológica? El maestro que organiza un trabajo en grupo o que anima una sesión de trabajo individualizado ¿se expone menos a la crítica de los alumnos? Además, podemos preguntarnos, con toda legitimidad, si el objetivo de toda enseñanza no es precisamente formar mediante la evaluación de sus efectos. Al considerar que un método permite esta evaluación de manera casi espontánea, ¿no corremos el riesgo precisamente de evitar esta evaluación en la formación del alumno?

mental– pueden dispensarle de preguntarse sobre la dimensión ética de sus actos. Creo simplemente, por mi parte, que una de las características especiales de la magistralidad es que tiene, quizá un poco más que los otros métodos, una especie de efecto de aumento, de funcionar un poco como una lupa y revelar más claramente la exigencia ética de la que es portadora o, más violentamente, su trágica ausencia...

Sin embargo, la frontera es fina entre la mascarada y la autenticidad, tan fina que a menudo se traspasa, y en ambos sentidos, cada vez que uno tiene la impudicia de tomar la palabra. Pero, ¿acaso es posible escapar, si no de las oscilaciones entre la una y la otra, al menos de la ambigüedad permanente? ¿Y quizá sea posible disponer de algunas referencias para ello si se consiente en que la autenticidad de la palabra remite a lo que hay que llamar una ética de la cultura? En otras palabras, ¿quizá sea preciso preguntarse si la capacidad de una palabra para suscitar la emergencia del otro no está estrechamente ligada a la determinación del que habla de construir, mediante su discurso, un objeto sobre el que el otro tenga algún tipo de influencia?

Vemos que, sobre este plano al menos, la lección magistral no merece ni el exceso de honor ni el desprecio que se le han hecho. Nada se opone en sí a su uso, pero nada lo impone formalmente tampoco. Nada prohibe, sobre todo, considerarlo en la perspectiva de una diferenciación pedagógica como uno de los medios disponibles para el maestro para la presentación y la apropiación de los saberes, un medio que hay que utilizar y regular en función de la naturaleza del objetivo pretendido, de las estrategias cognitivas de los que aprenden y de la personalidad del docente.[4] Un medio que hay que interrogar doblemente

4. He intentado estudiar las correlaciones entre el grado de éxito de un método y cada uno de estos tres factores: la lección magistral aparece como relativamente eficaz cuando se trata de objetivos de referenciación o de formalización; es decir cuando interviene en los dos extremos de la cadena de aprendizaje, al principio para presentar una noción o un acontecimiento y sensibilizar al alumno, al final para retomar, poner en perspectiva y sintetizar lo que se ha descubierto. En cambio, es claramente menos eficaz para objetivos de apropiación y de transferencia. Además, la clase magistral parece más fácilmente utilizable con alumnos que tienen ya un buen nivel escolar y que disponen de un ambiente sociocultural estimulante.

–como todos los métodos pedagógicos– bajo el ángulo de su eficacia didáctica y bajo el de la determinación ética que lleva consigo.

Finalmente, algunos maestros cuya personalidad asocia una «dominante cognitiva» –y que se preocupan por una gran coherencia en el tratamiento de un contenido– con una parte de afectividad –que les hace sensibles a la adhesión del otro y deseosos de «ofrecerse» a su aprobación– utilizan la magistralidad con más provecho que colegas con dominante afectiva o imaginativa, que encuentran más fácil expresarse en una situación individualizada o experimental (*Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe?* 2, Chronique sociale, Lyon, 3ª edición, 1989, páginas 82 a 97).

CAPÍTULO 22

De la cultura escolar

Las disciplinas de la enseñanza se han percibido durante mucho tiempo como simples transposiciones de las «disciplinas científicas», y los saberes escolares como proyecciones empobrecidas de los «saberes científicos». Se creía que la habilidad de los que realizaban los programas se reducía a su capacidad para elaborar progresiones rigurosas al fin de las cuales el estudiante, siempre y cuando hubiera escuchado convenientemente a sus maestros, podía esperar unirse a los grandes investigadores de su tiempo y discutir de igual a igual con ellos. La ontogenia debía reproducir la filogenia, al menos para algunos, los más dotados o los más asiduos, los más preparados o los más motivados.

Pero, con la experiencia, se ve que las cosas no son tan sencillas y hoy se entiende más claramente que una disciplina de enseñanza no debe ser considerada como la simple transposición escolar de una disciplina científica determinada que comporta un sistema de validación específico y se presenta como epistemológicamente homogénea.[1]

1. La «simplicidad» de la transposición didáctica actualmente se considera como un señuelo, en especial desde que los didácticos de las matemáticas la han analizado en algunos ejemplos precisos y han sacado a la luz las deformaciones que sufren conceptos y teorías cuando pasan de la investigación a la enseñanza. Y. Chevallard y M. A. Joshua, en especial, hicieron este trabajo en relación con la noción matemática de distancia («Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance», *Recherches en didactique des mathématiques*, La Pensée

En efecto, hay que recordar que las disciplinas enseñadas no cubren actualmente –ni de lejos– las categorías epistemológicas de los investigadores; evidentemente, esto es cierto para disciplinas compuestas como la historia-geografía, las ciencias naturales o la tecnología, pero también lo es para las disciplinas que aparentemente disponen de una cierta homogeneidad: el francés remite a la vez a la gramática, a la lingüística, al análisis literario, a la historia y a muchas otras cosas; del mismo modo que las matemáticas –desde la escuela primaria– recurren tanto al aprendizaje de técnicas operatorias como al de la representación simbólica de figuraciones espaciales.

Algunos, lo entiendo perfectamente, se lamentan de este estado de hecho y lo imputan a limitaciones materiales como la falta de tiempo o la parcelación de los horarios que impondría de forma inevitable la presencia en la Escuela de todas las disciplinas científicas existentes. Se resignan a la situación actual como uno se resigna a un mal menor, lamentando la polivalencia forzada de los maestros y esperando que un día se solucione... Pero, por mi parte, me parece que esta aspiración está fundada, en gran parte, en un malentendido o, más exactamente, en la ignorancia de lo que ha constituido históricamente las disciplinas escolares, así como de la manera cómo éstas pueden, hoy, articularse con las finalidades de la Escuela.

---

sauvage, Grenoble, 1982, volumen 3.1): demuestran que la noción de distancia utilizada en la enseñanza para nombrar la distancia entre dos puntos vacía el significado que le habían dado sus promotores en el registro del análisis funcional.

M. Develay y J. P. Astolfi, al examinar la noción de transposición didáctica en el campo de la biología, señalan, por su parte, que «las transformaciones que sufre en la escuela el saber científico deben interpretarse no tanto en términos de desviación o de degradación (...) como en términos de necesidad constitutiva que hay que analizar como tal» (*La didactique des sciences*, PUF, colección «Que sais-je?», París, 1989, página 46). Yo, por mi parte, estoy de acuerdo con este análisis, al considerar que la «didactización» de un saber, es decir su exposición sistemática en los lugares específicos destinados al aprendizaje introduce limitaciones especiales (para escapar de lo aleatorio del encuentro con el saber y ahorra por una parte –pero sólo por una parte– el titubeo que fue necesario para elaborarlo).

Más aún, creo que la cultura escolar no se puede comprender como una «aplicación» de la cultura científica, puesto que no tienen la misma vocación: la primera se caracteriza por el hecho de que puede y debe ser compartida por el mayor número de personas, la segunda por el hecho de que es una herramienta de uso para los especialistas que, a medida que profundizan en los puntos de vista cada vez más particulares, son cada vez menos numerosos... lo que no quiere decir, evidentemente, que no tengan ningún tipo de relación entre ellas.

En efecto, si observamos lo que estructura una «disciplina de enseñanza» nos vemos obligados a convenir que en primer lugar son las «tareas», es decir, los ejercicios que obedecen ampliamente a convenciones y que constituyen el referente de la enseñanza dispensado así como el medio de evaluar sus resultados. Sea como sea, además, programas de nociones, tramas conceptuales, intenciones pedagógicas de todo tipo, la piedra de toque de cada disciplina es «el producto» para cuya fabricación se forma a los alumnos y que organiza la formación que reciben: ya se trate de recitar un poema ante la clase, de resolver un problema de álgebra, de redactar una disertación literaria o el resumen de un experimento biológico, de fabricar una pieza o de trazar la curva de una producción económica... estamos siempre frente a tareas escolares que pueden, en algunos casos, recurrir a campos disciplinarios relativamente heterogéneos en relación con la ortodoxia científica, pero que tienen una identidad escolar de la que deben hacerse cargo tanto los docentes como los alumnos para conseguir trabajar con objetivos comunes.

Además, no veo cómo se podría evitar esto en la medida en que la representación de una tarea es, sin duda, el medio más eficaz de iniciar y orientar la actividad humana, desde el momento en que ésta no es una actividad de investigación aleatoria, cuando se la somete a imperativos sociales definidos por adelantado y se quiere evaluar los resultados obtenidos. No hay pues nada que lamentar ni nostalgia alguna que sentir: una formación está siempre sujeta a tareas cuyo dominio tiene como objetivo y que presiden su institucionalización. Toda la cuestión consiste en saber si, a través del aprendizaje de la realización de estas tareas en la situación de formación misma, el sujeto adquiere también algo más y alcanza el dominio de herramientas intelectuales que le permitirán comprender y resolver los problemas que puede encontrar, ya no sólo en su formación, sino en su vida personal, en su actividad profesional o en el ejercicio de su ciudadanía.

Soy consciente de que el término «problema» implica, en nuestra lengua, numerosas connotaciones negativas; evoca, seguramente, a muchos lectores, al «adolescente en crisis», o al

manitas que se enfrenta a dificultades muy concretas para arreglar dos piezas de una máquina. Sé también que, en su acepción anglosajona, remite a situaciones de pura funcionalidad y sugiere una actitud de pragmatismo sistemático. Pero en el sentido en que yo planteo aquí las cosas, un poema de Baudelaire, una teoría física o un análisis histórico constituyen respuestas posibles a «problemas» tanto como el dominio de la proporcionalidad, la concordancia del participio pasado o de la forma interrogativa en una lengua extranjera. Y es que, para mí, un problema es simplemente una «situación en espera de sentido», un momento en que las cosas se presentan con la evidencia de que son incompletas y nos llevan a girarnos hacia objetos que nos permiten, por un momento, vivir la felicidad de una consecución. Obra artística o teoría científica, dominio artesanal o técnico, el «objeto cultural» tiene pues este privilegio extraordinario de llevarnos a la orilla de una especie de armonía eterna entre lo que descubrimos de nosotros mismos y lo que percibimos fuera, cuando nuestra mirada se reconcilia con lo que encuentra y el objeto encontrado le confiere todo su alcance.[2]

En esta perspectiva, creo que se puede considerar la cultura escolar como el conjunto de las herramientas intelectuales capaces de dar al sujeto la comprensión de sí mismo, la capacidad de vivir un poco más plenamente todas las dimensiones de su existencia, sus tensiones afectivas y su vida profesional, sus relaciones con el otro y su relación con el mundo. Las disciplinas escolares se convierten entonces en configuraciones epistemológicas originales centradas alrededor de «tareas» particulares que son, precisamente aquellas de las que se puede aprender a afrontar ciertos problemas considerados esenciales... la disertación de filosofía, el comentario de un mapa en geografía, el ejercicio de matemáticas o la traducción al inglés son, en efecto, tareas que, en tanto tales y tanto para aquel que intenta efectuarlas como para el que quiere hacerlas aprender a otro, deben ser objeto de una representación en términos de «productos elaborados». En una situación didáctica, habrá, pues, que precisar, de la forma más rigurosa posible, los criterios del éxito para orientar correctamente las propuestas del maestro y la actividad de los alumnos. Pero, en realidad, sabemos que estas tareas sólo tienen interés porque, a través de ellas, un sujeto se enfrenta a problemas y se apropia de los medios para resolverlas.

Entiéndanme bien: ello no quiere decir que, para mí, las disciplinas sean simples pretextos y que, en ocasión de su estudio, se adquieran capacidades muy generales que no tienen ninguna relación con ellas o solamente una relación muy lejana. Al contrario, estoy convencido de que las disciplinas sólo permiten aprender a resolver los problemas que permiten plantear y creo que estos problemas varían suficientemente el uno del otro para que la elección de uno u otro nunca sea indiferente. Pero insisto en añadir también que estos problemas son quizás más complejos de lo que uno piensa, en especial porque implican, más allá de su especificidad cognitiva, dimensiones afectivas y a veces psicomotrices que no se pueden dejar de lado sin comprometer gravemente su resolución. Así, por ejemplo, animar una reunión para tomar una decisión en materia de gestión de empresa, realizar un experimento para mostrar que un animal respira, someter un documento histórico a un examen crítico sobre su autenticidad, lanzar un balón hacia un objetivo vertical, son tareas que plantean problemas multidimensionales, que recurren, cada vez, a conocimientos técnicos particulares, a capacidades de recolección de informaciones –en sí relacionadas con la existencia de memorias de trabajo específicas– como a la tolerancia de la incertidumbre, a la aceptación del riesgo,

2. G. Snyders, que sin embargo es el gran defensor de la no-directividad y ardiente defensor de una «pedagogía de la cultura», escribe en su última obra, (*L'Ecole peut-elle enseigner les joies de la musique?*, EAP, París, 1989): «El docente se consagrará (...) a mostrar cómo los realmente grandes se confunden con las tendencias, las preocupaciones de sus semejantes, se subscriben a las esperanzas humanas; su genio es dar forma, llevar hasta el final formas de pensar y de sentir ya existentes, pero que permanecían indistintas, inciertas, solamente esbozadas o mezcladas con tantos elementos heterogéneos» (página 38). Y, más adelante, utiliza el propio término de «problema» para designar lo que puede dar sentido al conjunto de disciplinas enseñadas. Es decir que mi concepción, a pesar de las apariencias, no es la del relativismo cultural. En cambio, los que claman la universalidad de la cultura y no buscan en absoluto los medios para hacerla aparecer a cada uno como una necesidad, aquellos relativizan *de facto* su proyecto al reservar la apropiación a una minoría (véase, sobre este tema, el capítulo 14, «La modestia de lo universal»).

etc.[3] Lo que es importante para el sujeto es que sea capaz de identificar muy concretamente la naturaleza de estos problemas y ajustar las respuestas cada vez... sin reproducirlas en contextos inadecuados, pero sin impedir movilizarlas en contextos idénticos, incluso si estos contextos son ajenos a la Escuela y aparentemente están muy alejados de la situación de aprendizaje.[4]

O bien, en efecto, hay que resignarse al hecho de que lo que se aprende en la Escuela sólo sirve para tener éxito en la Escuela, o bien hay que estar de acuerdo con que lo que se forma en la Escuela es la capacidad de poner en correspondencia una «situación que crea un problema», identificada correctamente en todas sus dimensiones, con objetos culturales que permiten asumirla y superarla. Y, como las situaciones están, por definición, diferenciadas hasta el infinito, y nunca son exactamente iguales, incluso cuando se parecen en gran manera, la cultura escolar es emancipadora sólo si los objetos culturales están en correlación con conjuntos relativamente homogéneos de situaciones. Aquí el objetivo es que en primer lugar el alumno sea

3. Mi concepción de la noción de «tarea» es cercana a la de un psicólogo como J. F. Richard que explica que «una tarea se caracteriza por un resultado que hay que esperar, por limitaciones en la obtención de este resultado y por un campo de conocimientos específicos» (*Les activités mentales*, Armand Colin, París, 1990, página 16). Simplemente me parece que demasiado a menudo olvidamos las dimensiones socioafectivas en las descripciones que hacemos de la tarea. Ahora bien, estas dimensiones cuentan mucho en la Escuela y hacen que, por ejemplo, el decir la lección en la pizarra ante toda una clase requiera que se sepa gestionar problemas completamente distintos de aquellos a los que uno se enfrenta cuando está solo y trabaja por escrito.

4. Sobre este punto, me parece que Vygotsky es quien aporta la base psicológica más coherente. Al analizar situaciones de aprendizaje determinadas, constata que las adquisiciones están muy especificadas y que, por ejemplo, la adquisición de la capacidad para evaluar distancias no significa en absoluto que el sujeto sepa evaluar pesos... Efectivamente, se puede demostrar que se trata de problemas completamente diferentes a pesar de su proximidad aparente. En cambio, es posible encontrar, en la capacidad para evaluar distancias, operaciones mentales que podrán ponerse en marcha en la realización de una figura geométrica o en el comentario de un mapa. Vygotsky lo expresa diciendo: «Los métodos que permiten a una enseñanza particular el influir en el desarrollo general funcionan solamente porque existen elementos, materiales, procesos comunes. (...) La mejoría de una función o de una actividad específica de la conciencia sólo influencia el desarrollo de otras funciones o actividades si tienen elementos en común» (Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, *Vygotsky aujourd'hui*, dirigido por B. Schneuwly y J. P. Bronckart, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1989, página 103). Volveré más detalladamente sobre este tema en el próximo capítulo: «De la transferencia».

capaz progresivamente de efectuar él mismo esta correlación, y después que acceda a una creación original que es precisamente la invención de una nueva correlación.

En resumen, la cultura que se adquiere a través de una disciplina de enseñanza sólo libera al que la adquiere si llega a ser capaz, progresivamente, de descubrir lo que caracteriza a un tipo de problemas frente al que puede movilizar un determinado tipo de respuestas, de soluciones, de correspondencias. La cultura libera sólo si, tras los habituales enunciados escolares que remiten a tareas convencionales, frente a realidades nuevas y complejas, el sujeto sabe identificar un «problema» para el que dispone de una solución entre todos los procedimientos que se le han enseñado, una «cuestión» para la que entrevé elementos de respuesta entre todos los saberes que se le han propuesto, una «llamada» a movilizar tal concepto o tal texto, a contemplar, quizá tal o tal otra obra que presiente que, en la circunstancia precisa, le hablará de él.[5]

Por esta razón la cultura escolar es emancipadora sólo si la educación escolar se hace cargo de un aprendizaje esencial, el aprendizaje de la gestión autónoma de los saberes.[6] Y ello sólo es posible si se identifican, en un primer momento, las familias

5. En estas condiciones, es esencial que, a pesar de la diferencia de status epistemológico entre los saberes escolares y los científicos, los que enseñan los primeros hayan estado en contacto con los segundos. Porque, cuando se está totalmente alejado de cualquier forma de investigación científica y se ha abandonado la menor preocupación en este campo, sólo se conocen los saberes como «productos» y ya no se sabe a qué problemas responden o remiten. Es por esta razón que la formación «científica» del docente tiene una función decisiva, aunque concierna, a menudo, a enfoques cuya complejidad excede ampliamente lo que se enseñará y no recubre siempre el campo disciplinario sobre el que ejercerá su profesión: se trata de aprender a problematizar, es decir a interrogar siempre los conocimientos científicos bajo el ángulo de problemas a los que aportan una respuesta, y no en términos de acumulación de nociones. Se trata de ser capaz de encontrar, en la sedimentación inevitable de los saberes, el cuestionamiento que les da sentido. Por ello estoy convencido de que la parte más decisiva en la «formación científica» de los maestros es el enfoque epistemológico. Lo que, desgraciadamente, hoy día es una parte muy reducida.

6. En este campo, no puedo dejar de recomendar la lectura de la obra de Gabrielle Di Lorenzo, *Questions de savoir* (ESF Editeur, París, 1991) que muestra cómo, sin separar en absoluto «el método» de los «conocimientos» que permite adquirir, sino trabajando siempre para la articulación de uno y otros, es posible adquirir una capacidad de gestión autónoma de los saberes. Porque, es cierto que este esfuerzo permanente para interrogar los saberes con el fin de encontrar la manera de apropiárselos, y, simultáneamente, para interrogar los métodos para medir su

de problemas que se desea que un sujeto pueda resolver para comprender y controlar su existencia. Son estos problemas los que deben servir, en un segundo momento, para la elaboración de programas escolares que se presentarían verdaderamente entonces como conjuntos ordenados de herramientas mentales cuya apropiación sería decisiva. Y a partir del análisis de estas últimas, en un tercer momento, hay que determinar las tareas que permitirán llegar a las herramientas y conseguir su dominio. Una vez hecho esto, aún le queda al pedagogo la difícil tarea de elaborar dispositivos didácticos que hagan posible la «transferencia de conocimientos», condición necesaria, donde las haya, para que los aprendizajes escolares no sean dependientes de la Escuela.

fecundidad, es el que garantiza la eficacia intelectual. El rechazo radical de G. Di Lorenzo a separar método y saber corresponde, en mi propia presentación de las cosas, a la afirmación de que no hay nunca anterioridad ni identificación de una familia de problemas en relación con las herramientas que permiten tratarlas, ni el dominio de estas herramientas en relación con la identificación de la familia de problemas... sólo existe aprehensión interactiva de los dos elementos (cf. *Enseigner, scénairo pour un métier nouveau*, ESF Editeur, París, 3ª edición, 1990, páginas 152 y siguientes).

CAPÍTULO 23

De la transferencia de conocimiento

Así pues, la emancipación del sujeto no se juega en primer lugar en la periferia del sistema educativo, en algunos márgenes socioculturales, algunos paréntesis lúdicos o subversivos, en los que se escaparía finalmente a las limitaciones del aprendizaje. La emancipación está más bien en este movimiento difícil por el cual el sujeto se apropia de los objetos culturales que le permiten pensar en el mundo como algo diferente a un conjunto de situaciones incomprensibles; se encuentra también en todo lo que esta apropiación autoriza, en el hecho de que hace al sujeto autor de su propia inteligencia, capaz de ejercerla fuera de los dispositivos y de la presencia de su educador, capaz de desprenderse de la dependencia de sus maestros y de las facilidades de la reproducción mimética.

Por ello, la cuestión de la transferencia de los conocimientos,[1] en la medida en que esta expresión se comprende como la capa-

1. D. Hameline habla prudentemente de objetivos «con dominio de transferencia» y los describe como objetivos que hacen relación a «situaciones (que) no pueden ser descritas por adelantado porque comportan numerosas incógnitas» (*Les objectifs pédagogiques*, ESF éditeur, París, 9ª edición, página 160).

Pero lo que hace difícil el uso del término «transferencia» es evidentemente el hecho de que también se utilice para designar realidades de orden esencialmente afectivo, como sucede a lo largo del tratamiento psicoanalítico. Sin entrar en una elucidación completa de este uso de la palabra y limitándonos a su significado en el registro pedagógico, hay que insistir sobre el hecho de que la dimensión psicoafectiva –como ya he subrayado– no se puede eliminar en la formación, a menos que nos resignemos a que esta formación seleccione implícitamente lo que no forma. Pero

cidad de utilizar en el momento oportuno un saber o una habilidad en otro contexto que aquel en el que ha sido aprendido, no es en primer lugar una cuestión de psicología. Se trata, ante todo, de una cuestión ética constitutiva de la posibilidad misma de una educación emancipadora. Si no hay transferencia posible, no hay libertad posible, sino la simple duplicación de adquisiciones específicamente didácticas, es decir dependientes de la situación escolar de su aprendizaje.[2] No le corresponde pues a la psicología el decretar la posibilidad o la imposibilidad de la transferencia, sino que la pedagogía debe interrogarse sobre los medios que hay que utilizar para hacerla posible... encargándose, evidentemente, de solicitar las aclaraciones psicológicas que le permitan identificar mejor las condiciones de esta posibilidad. Pero no existe ninguna razón para que renuncie a sus propios fines ante la afirmación perentoria y externa de la dificultad de su empresa.

¿Avanzaríamos quizá en ese punto si sacáramos todas las consecuencias de substituir la noción de «ejercicio» o de «deberes» escolares por la de «problema»? En efecto, lo que es importante aprender no es la posibilidad de hacer cada vez más rápidamente y con mayor precisión un ejercicio escolar o una tarea que se propone en un proceso de formación; lo importante es aprender a identificar, tras los enunciados didácticos, las estructuras de los problemas que se plantean y la naturaleza de las soluciones que hay que emplear para cada uno de ellos. En resumen, se trata de substituir objetivos que corresponden al enun-

debemos distinguir –al menos en el plano metodológico– los problemas con dimensión psicoafectiva, cuyo dominio permite afrontar situaciones nuevas (gestionar la incertidumbre, lo desconocido, el disgusto, la multiplicidad de variables, etc.) y el problema de la dependencia hacia aquel que educa u organiza la situación de aprendizaje. También podemos plantear la hipótesis de que la posibilidad de afrontar los primeros permite desprenderse del segundo y que este proceso debe ser precisamente objeto de formación.

2. Es lo que explica O. Reboul cuando, al reflexionar sobre «lo que vale la pena que se enseñe», explica que es «aquello que une y que libera». Y añade: «una enseñanza libera en la medida en que es transferible» (*La philosophie de l'Education*, PUF, colección «Que sais-je?», París, 1989, página 109). La transferencia se da, no como una realidad en materia de psicología cognitiva, sino como una finalidad educativa. Corresponde a la pedagogía el construir modelos que articulen estas finalidades con aportaciones psicológicas y propuestas metodológicas.

ciado de nociones por objetivos formulados en términos de «resolución de problemas».

Así, por ejemplo, «aprender a hacer la recensión de un texto para adquirir espíritu de síntesis» representa un enunciado de intención pedagógica completamente respetable, pero en absoluto se trata de un objetivo operativo –en el sentido propio del término– para un formador. En efecto, bajo un único enunciado («la recensión de un texto») encontramos soluciones completamente heterogéneas, según se trate de un texto argumentativo, descriptivo, narrativo o exhortativo, de la explicación de un experimento o el de una reunión-debate... Ahora bien, la eficacia intelectual consiste precisamente en identificar el tipo de problema planteado en cada caso y en emplear la herramienta específica y pertinente. Está claro, en este caso, que un texto argumentativo exigirá que se sepa distinguir los ejemplos de los argumentos y que se pueda jerarquizar estos últimos; en cambio, un texto narrativo supondrá más bien la capacidad para discriminar los elementos descriptivos de los que depende la trama narrativa, de aquellos que tienen un papel secundario; el acta de una reunión polémica exigirá, por su parte, la capacidad de identificar y clasificar los distintos puntos de vista y los argumentos correspondientes a cada uno de ellos; el informe sobre un experimento, finalmente, requerirá identificar las correlaciones que quiere mostrar, distinguir la correlación de la causalidad, etc. En cada ejemplo, nos encontramos con lo que podemos llamar «familias de problemas» diferentes, que podemos encontrar perfectamente en tareas que nunca llamaremos «recensión de texto». Y la transferencia eficaz será precisamente el poder utilizar las mismas herramientas, o herramientas muy parecidas, en situaciones nuevas... no intentar hacer la recensión de un texto narrativo como la de un texto argumentativo.

Vemos que en esta perspectiva, un elemento esencial del discurso pedagógico puede encontrar una nueva definición: se trata de la noción de «objetivo operativo». La operatividad de un objetivo ya no puede estar garantizada por la sola calidad formal de su enunciado. Es cierto que no se trata de renunciar a esta calidad y quisiera subrayar, a este respecto, la gran impor-

tancia de la clarificación de nuestras intenciones cuando las sometemos a la prueba de las cuatro condiciones de Tyler.[3] Pero, más allá de su formulación, lo que garantiza que se trate de un objetivo pedagógico –es decir que su apropiación contribuya a la emancipación de un sujeto– es el hecho de que se presente como el aprendizaje de la capacidad de asociar una clase de problemas, identificable con características reconocibles, con una herramienta mental o un conjunto de herramientas mentales –que impliquen las dimensiones cognitivas, psicosociales y motrices– que pueden ser utilizadas para hacerles frente. Un objetivo operativo, en este sentido, tiene siempre la vocación de permitir una transferencia de conocimientos en la medida en que hace posible de forma simultánea la localización de una familia de problemas y el dominio de una o más herramientas que le están asociadas.[4]

Evidentemente, comprendo que se discuta el uso del término «transferencia» para designar la operación que acabo de describir. Evoca, de hecho, la idea de una adquisición algo desnuda que debería ser vestida sucesivamente en dependencia de las circunstancias y las disciplinas. Pero, evidentemente, no lo en-

3. D. Hameline retoma sistemáticamente las «condiciones de Tyler» y las estudia ampliamente en *Les objectifs pédagogiques* (citado más arriba). Hameline distingue cuatro: la ausencia de equivocidad, la formulación en términos de comportamiento observable, la especificación de las condiciones de la actuación, y la precisión de los criterios de evaluación. En realidad, en la vulgata de la «pedagogía por objetivos» (aunque se le de otro nombre más modesto), la verdadera y única condición continúa siendo la definición de la intención en términos de comportamiento observable... lo que, en muchos aspectos, es legítimo, ya que actualmente sabemos que, a falta de saber lo que se quiere obtener como comportamiento, nos resignamos a obtener, en la inmensa mayoría de casos, aquello que ya se ha adquirido en otra parte y de otro modo. El problema reside en el hecho de que el comportamentalismo latente de la pedagogía por objetivos puede engendrar, si hacemos teoría educativa, las formas más peligrosas de adiestramiento. Por esta razón ya he mostrado en otros textos por qué y cómo conviene asumir el proyecto de racionalización comportamentalista organizando su fracaso (*Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe? 2*, Chronique sociale, Lyon, 3ª edición, 1989, páginas 171 a 187). En cierto modo, toda esta obra se sitúa como prolongación de esta investigación.

4. He intentado mostrar que no había anterioridad, ni lógica ni cronológica, de la identificación de la familia de problemas en relación con la construcción de la «solución». Y viceversa. En realidad, un sujeto constituye de modo simultáneo una y otra porque sólo tienen sentido relacionadas entre sí. Y una vez efectuada esta constitución, el sujeto procede a ajustes sucesivos por extensión/reducción (ver *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, París, 2ª edición, 1990, páginas 150 a 155).

tiendo en este sentido, incluso si comprendo que este uso pudiera ser legítimo en empresas de formación en las que conviene organizar una coherencia mínima de las enseñanzas y en que la urgencia impone el postular *a priori* la existencia de esta coherencia. Lo que es cierto es que, con todo rigor didáctico, no se puede justificar tal procedimiento y, al contrario, es preciso evitarlo para evitar confusiones que pueden perjudicar a aquel que aprende, en la búsqueda posterior de los problemas comunes que se pueden encontrar en las diferentes disciplinas... puesto que nada nos dice por adelantado, por ejemplo, que «aprender a demostrar» en geometría, en filosofía, en biología y en historia, ¡plantee exactamente los mismos problemas y requiera el dominio de las mismas herramientas![5]

Pero sigue siendo verdad que la atomización amenaza efectivamente muchos cursos de formación; que el propio sujeto es quien está llamado a apropiarse de problemas y disciplinas diferentes y que, así pues, existe al menos una realidad interdisciplinaria incontestable que es precisamente la inteligencia de aquel que aprende. Además, a pesar de nuestras mejores intenciones y del esfuerzo por definir las disciplinas escolares a partir de los problemas que se quiere enseñar a resolver al ciudadano –y no a la inversa–, la imposición de los sectores disciplinarios organizados en el ámbito universitario es tal que siempre podemos temer un alineamiento a favor del «saber científico empobrecido»... lo que, con toda seguridad, significa para el alumno, incapaz de percibir lo que hay en juego, la fosilización de ejercicios sin interés ni significado.

Es posible que también tengamos que aceptar que el procedimiento pedagógico se apoya en «capacidades» bastante generales cuyo aprendizaje por parte de los alumnos nos planteamos como fin, pero con la condición de que estas capacidades sean puestas constantemente a prueba mediante tareas específicas y problemas particulares. En otras palabras, la noción de «capa-

5. En Kant, los «principios reguladores» no tienen valor «objetivo» en la medida en que no sirven para construir los «objetos» de nuestra experiencia (lo que hacen los principios constitutivos del entendimiento). En cambio, sirven de guía para la razón y dirigen su esfuerzo impidiendo que llegue a estar satisfecha (*Critique de la Raison pure*, PUF, París, 1950, páginas 387, 438 a 440, 465 y siguientes).

cidad general» –saber demostrar, hacer una síntesis, estar atento, buscar una información, construir un plan de trabajo, etc.– debe funcionar como un «principio regulador» de la razón pedagógica:[6] hay que tener como objetivo estas capacidades sabiendo que no existen bajo esta forma evasiva, sino que podemos verlas trabajar a través de situaciones muy concretas, en la manera en que un sujeto afronta un problema determinado, del que extrae la estructura específica para utilizar un «programa de tratamiento» adecuado.[7] Sea como sea, a fin de cuentas, y a pesar de todos los esfuerzos posibles, las capacidades sólo existen por hipótesis: su presencia sólo es observable cuando se utilizan en situaciones concretas y con materiales específicos, y además nunca podemos saber si dependen de estas situaciones o materiales. Incluso si multiplicamos los contextos y acrecentamos las condiciones de su empleo, nunca tendremos la garantía de que se domina una capacidad, ya que, en sí misma, es decir, desnuda y sin objeto, no existe.

Por esta razón, se imponen precauciones infinitas en el uso de la noción de capacidad y la de objetivo, así como en el proyecto de hacer que un educando sea capaz de especificar progresivamente «programas de tratamiento» en relación con «familias de problemas». Pero más que multiplicar las preguntas sospechosas o los dispositivos técnicos de control –todo ello son cosas que quedan en manos del maestro y que pueden reforzar su influencia–, propongo que la formación integre plenamente –y no solamente en los márgenes, en estructuras complementarias de «ayuda al trabajo personal»– la reflexión metodológica del educando sobre su propio trabajo. Y, sin duda, debería apartar aquí el término «método» en cuanto es portador de ambigüedades y puede hacer suponer que existen métodos independientes de los contenidos. Sería mejor decir que el trabajo pedagógico, en cuanto tiene como objeto la emancipación de un sujeto a través de la apropiación de objetos culturales, es constitutivamente un trabajo de elucidación de los problemas que se encuentran, de lo que los especifica, de lo que permite resolverlos en otro contexto y sin ayuda. El trabajo pedagógico es así, de manera indisoluble, aprendizaje y «metacognición». Y lo que aquí llamo «metacognición» no es en absoluto exterior a los propios saberes; se trata exactamente de aquello por lo que los conocimientos transmitidos se convierten en herramientas de emancipación. La metacognición se confunde con ellos a la vez que les da cuerpo. A la vez, constituye el objeto y libera al sujeto.

6. Tal concepción chocaría además con las objeciones especialmente fuertes de una gran parte de los investigadores que trabajan acerca del funcionamiento cerebral y que, como M. Gazzaniga, subrayan que «cuanto más conocimientos tiene un cerebro humano, más rápido es su funcionamiento general» (*Le cerveau social*, Laffont, París, 1987, página 140).

7. Lo que yo denomino un «programa de tratamiento» puede comprenderse como un conjunto de operaciones cognitivas, psicoafectivas y motrices ligado a un tipo de problema determinado. Un programa puede considerarse globalmente o como la suma de operaciones (cada una de ellas puede entonces estar implicada en otro programa que implica un microproblema idéntico a aquel que permite resolver).

CAPÍTULO 24

De la metacognición

Un conjunto de objetos culturales no hace una cultura ni, mucho menos, garantiza por sí mismo la emancipación de los sujetos a los que se propone. En realidad, una verdadera cultura es un conjunto de objetos que poseen dos características aparentemente contradictorias y que, sin embargo, están necesariamente asociadas: estos objetos deben perfilarse sobre un horizonte de universalidad –que es lo que les da, como ya he dicho, todo su valor– a la vez que deben ser susceptibles de ser apropiados por un sujeto, irreductiblemente único, y permitirle, a él especialmente, comprender y controlar las situaciones individuales e imprevisibles a las que se verá enfrentado. En otras palabras, la universalidad que pretende tener la cultura sólo adquiere existencia bajo la prueba de las individualidades... del mismo modo que, recíprocamente, las adquisiciones individuales sólo tienen un alcance cultural emancipador en referencia a la universalidad de su intención. Es así como la cultura homogeneiza y especifica, reúne y diferencia a la vez.

Proyecto imposible y sin embargo necesario, constitutivo de la propia empresa educativa. Pero proyecto sin duda más accesible desde el momento en que se percibe que la individualización no es un resultado instantáneo y milagroso, sino más bien un proceso a largo plazo, que tiene la misma extensión que la apropiación individual de los contenidos culturales. Porque es

al confrontar «objetos de saber» que debe apropiarse, cuando un sujeto puede experimentar su propia individualidad, descubrir a la vez las especificidades de este objeto y las de su procedimiento cognitivo. Por ello, la construcción de una persona libre no requiere sólo el compartir saberes, sino también la elaboración progresiva de «meta-conocimientos», es decir conocimientos sobre el modo cómo ha adquirido, puede utilizar y extender sus saberes. Estos meta-conocimientos, propios de cada uno de nosotros, conciernen esencialmente lo que yo llamo «estrategias de aprendizaje». Y si utilizo esta expresión, a pesar de sus connotaciones militaristas, es porque rechaza, a la vez, la tesis según la cual los meta-conocimientos serían del dominio exclusivo de la «personalidad psicológica» de los individuos y determinarían los comportamientos de aprendizaje independientemente de los contenidos, así como la tesis según la cual sólo existirían habilidades muy estrictamente especificas de contextos y objetos particulares. La noción de estrategia supone que el sujeto tiene en cuenta de manera dinámica la interacción de los datos de su personalidad con las limitaciones impuestas por los contenidos y las situaciones; supone también que el sujeto se pregunta de modo reflexivo sobre las condiciones de validez de esta interacción refiriendo sistemáticamente el procedimiento que ha utilizado a los resultados que ha obtenido... La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo. Así el procedimiento de la inteligencia no puede escapar al doble determinismo en el que se le quiere encerrar a veces: el que consiste en buscar la naturaleza sólo en las características del sujeto y el que tiende a deducirla de las características del objeto.[1]

1. Evidentemente, nos encontramos aquí con un problema filosófico de primer grado que no puedo discutir en detalle dentro de los límites de esta obra. Me contentaré pues con recordar el esfuerzo de J. Piaget para superar la oposición entre idealismo y empirismo al articular los procesos de asimilación y de acomodación (sobre este tema, se puede consultar una pequeña obra densa y apasionante de J. Piaget, *Le structuralisme*, PUF, colección «Que sais-je?», París 1970). A continuación me limitaré a los desarrollos más recientes de la epistemología y de la investigación en materia de ciencias cognitivas...

Para hacer una disertación, aprender una lección de inglés o redactar una memoria universitaria, igual que para tapizar un mueble, organizar un huerto o preparar un viaje, del mismo modo que no hay métodos que se puedan enseñar para cada especialidad, preparados por metodólogos didácticos especializados, tampoco hay un método personal que se pueda descubrir individualmente con ayuda de un metodólogo-psicólogo generalista que se pueda utilizar a partir de entonces siempre y en cualquier lugar. En realidad, no hay otro metodólogo posible que el propio sujeto, quien analiza las condiciones en que se encuentra, se interroga sobre la pertinencia de los procedimientos que utiliza, compara su efectividad con su coste cognitivo y afectivo, con la inversión que requieren, en términos de tiempo, de complejidad, pero también –y no se dice suficientemente, para mi gusto– en términos de placer y de sufrimiento.

Dicho de otro modo, entre lo psicológico del individuo, heredado de toda su historia personal, y lo epistemológico, impuesto por la estructura de los objetos de saber, se inmiscuye un sujeto que escapa, a la vez, a la reproducción de sí mismo y a la duplicación del objeto, un sujeto que, en el propio gesto de aprender, esboza una diferencia constitutiva de su propia individualidad. Es así como, por la práctica sistemática de la metacognición –entendida como la reflexión sobre la interacción

Así, I. Stengers recuerda, en un texto reciente, que la reflexión epistemológica siempre se ha dividido en dos grandes corrientes: una para la cual el ideal del conocimiento es desembarazarse de la presencia del observador para recoger «hechos puros», otra para la que la presencia del hombre es irreductible y el conocimiento es siempre «subjetivo» («Une science au féminin», en I. Stenger y J. Schlanger, *Les concepts scientifiques*, La Découverte, París, 1989, páginas 152 a 164). Frente a esta alternativa, I. Stengers, apoyándose en la obra científica de B. Mac Clintock, muestra que la inteligencia procede mediante una especie de «diálogo» con el objeto que «plantea el problema» y del que debe aprender, según sus palabras, a «descifrar la historia»: se trata, dice, de la «génesis de un yo de conciencia que implica de manera indisociable al espíritu humano y al objeto» (página 159).

En la misma línea, F. Varela muestra, en su obra *Connaître* (Le Seuil, París, 1989) en la que hace la síntesis de las orientaciones recientes de las «ciencias y técnicas de la cognición», que el conocimiento se concibe actualmente como la «enacción»: «Los conocimientos no están predefinidos, sino que son «enactados»; se les hace emerger. (...) La idea fundamental es que las facultades cognitivas están inextricablemente unidas a lo histórico de lo que se ha vivido, del mismo modo que un sendero inexistente previamente aparece al andar» (página 111). Así puede describirse el conocer como un acto por el cual un sujeto hace emerger un objeto al mismo tiempo que estructura su propia inteligencia.

entre los conocimientos y el sujeto–, un proyecto cultural con tendencia homogeneizante permite la constitución de sujetos que aprenden en su heterogeneidad y esboza un proyecto social en el que compartir lo idéntico no excluye, sino que requiere, la promoción de las diferencias.

Exigida por la evolución sociológica del público escolar y por la llegada al sistema educativo de toda una población que no ha tenido la suerte de beneficiarse, gracias a los estímulos de su entorno, de una invitación cotidiana a interrogarse sobre la pertinencia de las estrategias de aprendizaje que se emplea, la práctica de la metacognición es mucho más que un simple artilugio pedagógico nuevo. Es parte integrante de un proyecto de formación, y el «consejo metodológico», que es actualmente su encarnación más reconocida en el registro de prácticas didácticas, es una dimensión constitutiva de la profesión de docente. Integrada en la vida cotidiana de las clases, en constante interpenetración con el conjunto de las otras actividades, representa esta interrogación por la cual aquel que aprende se convierte en sujeto de sus aprendizajes, capaz de controlarlos progresivamente, de utilizarlos, de desarrollarlos cuando es necesario.

Ciertamente, veo despuntar la inquietud de aquellos que temen que el desarrollo de tales prácticas genere actitudes excesivamente maternales y acabe por atomizar la relación pedagógica en una multitud de pequeños e insignificantes consejos. Oigo también a aquellos que desconfían de un regreso a la zona de no-directividad o a los que inquieta que tome un aspecto psicoterapéutico. Pero es que no ven hasta qué punto el trabajo metacognitivo puede ser una extraordinaria exigencia intelectual. Todo lo contrario de una «pedagogía blanda» en que un parloteo psicologizante tomaría el lugar de la enseñanza. Puesto que se trata de afrontar las realidades intelectuales y asumir lo difícil, y a veces ingrato, que puede ser este enfrentamiento. Pero también se trata de no dejar a quien aprende solo y desarmado en esta historia, so pretexto de que, a fin de cuentas, ya no debería tener necesidad de nosotros. No estamos hablando de eludir el objeto, ni siquiera de disimular las aristas agudas y los puntos delicados; al contrario, esto es lo que hay que hacer aparecer con fuerza porque es a lo que hay que dedicarse para captarlo efectivamente. A ello y también a la manera de hacerlo, al procedimiento y a los apoyos que se movilizan, a la manera cómo se gestiona el espacio y se utilizan los sistemas de ayuda disponibles, al modo cómo uno se sitúa en relación con sus iguales y a uno mismo, cómo se tolera la propia inquietud y cómo se apoya sobre sus adquisiciones anteriores.

Y aún se comprende mejor el carácter indisociable de la interrogación sobre la estructura intrínseca del objeto y sobre el modo individual de abordarla, al igual que se percibe correctamente la importancia decisiva del «consejo metodológico» en toda formación, cuando se habla de los aprendizajes en términos de «problemas que hay que resolver». Puesto que, constitutivamente, un problema es siempre el problema de alguien; no existe fuera de la intencionalidad que lo aísla y se impregna de él, de la voluntad que se para ante elementos de lo «real», de la decisión de no estar satisfechos con su arreglo momentáneo o con su apariencia de inteligibilidad. Un problema implica siempre un sujeto para quien «esto constituye un problema», y un objeto «que constituye» un problema para un sujeto... incluso si la decisión del sujeto viene solicitada por un tercero o por un grupo, incluso si el objeto está constituido por el propio sujeto. Por ello, hablar de una «pedagogía de la resolución de problemas» es afirmar *de facto* el carácter esencial del enfoque del objeto cultural en términos epistémológicos y del enfoque del sujeto que aprende en términos de estrategia de aprendizaje; sobre todo, es afirmar su indisolubilidad.

Concretamente, ello quiere decir que en clase se pone en marcha todo el juego de las interacciones posibles con el maestro y con los semejantes, con el fin de hacer emerger, a la vez, aquello que, en un problema que se nos plantea, pertenece al orden de las invariables estructurales y aquello que pertenece al orden de las especificidades individuales. Ello implica que se trabaje sin cesar, sin alimentar la ilusión de la posibilidad de aislar cada una de estas dos dimensiones, sino con el fin de que su tensión permanente permita a cada uno construirse una modalidad particular de apropiación en la que se combinen de mane-

ra original: «¿Cuál es la dificultad? ¿Se me ha planteado anteriormente? ¿Cómo la abordé? Y tú, ¿cómo la ves? ¿Cómo la abordas? ¿Crees que puedo probar esto? No, así no lo consigo. ¿No lo he entendido o no lo abordo bien? Voy a intentarlo de otro modo. Pero así, el problema se me escapa. No, decididamente, no lo consigo. Dime, ¿cómo lo abordas tú?...» ¿Quién puede negar el carácter formador de este cuestionamiento y discutir que el maestro esté interesado en participar en él, en organizarlo sistemáticamente, porque es aquí, precisamente, donde transmite y emancipa a la vez?[2]

Así, el decir que en clase se aprenderá a resolver problemas –y no exclusivamente, evidentemente, problemas técnicos–, afirmar que cada uno, gracias a la ayuda de todos aprenderá a resolver problemas en la Escuela para poder resolverlos a continuación en el exterior de la Escuela, es hacer decantar la balanza de una forma radical de una pedagogía de la transmisión mimética a una pedagogía de la apropiación diferenciada. Ello no es substituir el saber científico por una confitura relacional, es considerar los saberes en lo que realmente son, es decir una construcción de los hombres para afrontar situaciones que deciden no sufrir completamente sino intentar comprender para hacerlas más llevaderas.[3]

2. En esta perspectiva, J. Berbaum, sólidamente convencido de que «aprender es ante todo hacer, pero sobre todo, al hacer, mejorar la manera de hacer», desarrolla un «plan de ayuda a la capacidad de aprendizaje» que preconiza que se asocie a una formación para mejorar su eficacia (*Développer la capacité d'aprrendre*, ESF éditeur, París, 1991).

3. En una obra colectiva en que examinan los fundamentos y los límites de una pedagogía de lo oral (*Parole étouffée, parole libérée,* dirigido por M. Wirthner, D. Martin y Ph. Perrenoud, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1991), varios especialistas de la psicología y la sociología escolar muestran las trampas con las que se las tiene que ver constantemente el pedagogo que se plantea enseñar a hablar a sus alumnos... y es que la palabra se coge al mismo tiempo que no se aprende y existe una manera de «enseñarla» que le suprime toda autenticidad. Una vez más, nos encontramos en el centro de la paradoja de la educación: proporcionar instrumentos para liberar..., pero con la condición de que la instrumentalización no sea un sometimiento a formas académicas del saber tales que ya nadie más pueda amparase de ellas por sí mismo o, incluso, reconocerse en ellas.

Pero, precisamente, un estudio (páginas 205 a 219) demuestra que, para evitar tal desviación, es conveniente que la palabra se tome en clase, en ocasión de las propias actividades de aprendizaje cuando el maestro acepte suspender por un momento la presión programática: puede entonces plantear preguntas sencillas a los alumnos, reunidos en pequeños grupos, sobre lo que hacen, las razones de sus actos y los resultados que obtienen. Yo mismo he formalizado estas preguntas en una «guía

Desde esta perspectiva, pertenece, claro está, a la responsabilidad del docente el hacer emerger los problemas allí donde, para los alumnos, todo parece funcionar por sí solo. Y lo puede conseguir casi exclusivamente mediante tareas que sean objeto de representaciones lo suficientemente claras para permitir abordar la acción y cuya realización plantee precisamente estos problemas. También le corresponde al docente el ayudar a la formalización de los problemas cuando aparecen, y a la identificación de su estructura; también le corresponde a él poner los medios para la construcción de soluciones, y a él le corresponde, finalmente, favorecer, a la vez, que cada uno descubra las modalidades de trabajo más eficaces.

En el campo de la programación didáctica, cuando se sitúa en la vertiente curricular[4] que representa lo que podemos llamar «la lógica de la enseñanza», el docente irá pues de la identificación de sus objetivos, en términos de correlación entre una

práctica del consejo metodológico» (*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF editeur, París, 3ª edición, páginas 147 a 158) alrededor de tres ejes principales: ¿Cuál es la tarea? (búsqueda de criterios de éxito)... ¿Cuál es el problema? (búsqueda de los indicadores de estructura del problema que permitan escoger la herramienta adaptada)... ¿Cuál es la situación? (búsqueda de elementos que permitan decidir sobre la buena estrategia personal). Pero, más allá de las cuestiones de orden técnico, lo esencial sigue siendo, me parece a mí, el velar por estos espacios de tiempo durante los cuales se permite al alumno reflexionar sobre lo que hace, dar regularmente a la clase la oportunidad de hacer un intercambio sobre las metodologías que se utilizan con ella... Paradójicamente, incluso, estoy convencido de que es en la imperfección de las situaciones didácticas –con la condición de que se detecte y explote– donde puede nacer la inteligencia. Se dan al alumno los medios para actuar en relación con sus aprendizajes y se le permite «explotar» todos los fallos de nuestra enseñanza.

4. Recordemos que el currículum es un «plan de formación» que se esfuerza por articular en un conjunto coherente las finalidades, los fines, los objetivos y las modalidades de evaluación de un proceso formativo. Si se quiere que tal plan no sea puramente formal, evidentemente es preciso integrar igualmente las limitaciones institucionales y disciplinares; se debe, finalmente, proceder a un análisis suficientemente preciso de los objetivos perseguidos de tal modo que sean comprensibles para el formador.

El enfoque curricular ha sido especialmente desarrollado por el CEPEC de Lyon (*Construire la formation*, ESF éditeur, París, 1991). Así presentado por investigadores que alían la solidez de la información teórica y una gran experiencia en el terreno, tiene, para mí, un interés considerable: permite poner coherentemente en una perspectiva sistémica, el conjunto de parámetros de un proyecto formativo; representa, para los que lo utilizan, una excelente herramienta de formación; provee, finalmente, valiosas «tablas de a bordo» para dirigir la acción. Pero considero que debe completarse con un enfoque más centrado en la organización de las situaciones de aprendizaje y que integre el problema del sentido de éstas para el alumno.

familia de problemas y un programa de tratamiento, hacia la definición de las tareas capaces de hacerlos emerger. En cambio, en el procedimiento de realización didáctica, cuando se sitúa en la vertiente de las situaciones de aprendizaje que intentan tener en cuenta «la lógica del que aprende», irá de la propuesta de las tareas a la identificación de los problemas encontrados y a la elaboración de soluciones. Y si, en el primer procedimiento, se entiende que el análisis se efectúa en cierto modo *a priori*, en el segundo no se puede pretender obtener la menor eficacia a menos que se integre plenamente una reflexión con los educandos en situación sobre la manera cómo abordan los problemas que emergen.

Así definido, el trabajo del maestro parece –soy muy consciente– considerable, incluso imposible; y sin embargo, al fin y al cabo, es quizá menos difícil que el esfuerzo desmesurado e irrisorio a la vez para imponer respuestas a alumnos que no se plantean ninguna pregunta y que nunca han pensado en la manera de resolverlas. Menos difícil, pero más exaltador, porque es capaz de movilizar conjuntamente a un formador y a unos «formados», a un docente y a unos alumnos, en torno a algo que tenga la suficiente firmeza para que unos y otros puedan situarse en relación con ella y entre ellos. Más exaltador también porque, en esta ocasión, es posible esperar vivir la experiencia esencial de algunos valores.

CAPÍTULO 25

De los valores

Sería muy presuntuoso por parte del educador creer que puede renunciar a la exhortación. Huelga decir que la lección de moral en su versión laica del sermón de antes ya no tiene muy buena prensa. Hoy en día tiene más aceptación la charla psicoterapéutica en su versión laica de la dirección de conciencia. Sin embargo, pase lo que pase con el escepticismo social que demostramos por otra parte, pase lo que pase con nuestro convencimiento de la ineficacia de semejantes prácticas, a menudo agotamos nuestra energía exaltando unos valores y condenando otros, alabando el esfuerzo, la lealtad, la probidad o la solidaridad para criticar la pereza, el egoísmo o las trampas. Extrañamente, en este punto podemos perder todas nuestras ilusiones, renunciar a la menor exigencia de este tipo sin por ello abandonar los sortilegios rituales y casi diarios dedicados a la moralidad. De un modo aún más extraño, aquellos que sonreían o encogían los hombros ante estos sortilegios, los retoman como propios en cuanto se les encomienda, aunque sea provisionalmente, el cuidado de un niño más joven o de un alumno de otra clase. Así pues, todo sucede como si este discurso moral tuviera más bien la función de tranquilizar al educador o algún papel en una misteriosa transacción: «Debo decir lo que conviene hacer aunque yo mismo no lo haga, aunque no tenga la menor influencia en aquellos a quienes se lo digo... Debo decir-

lo porque forma parte del juego y marca la naturaleza puramente social de la situación que vivimos. Debo decirlo porque es lo que todos esperan que diga y porque, en gran parte, mi credibilidad como educador se basa en este discurso. En el aparato social donde las plazas están asignadas y los papeles definidos en función del principio de estabilidad máxima, se me otorga el derecho a educar a mis semejantes precisamente por eso. Si se me ocurriera suspender aquí mi discurso, mi legitimidad social se vería amenazada...». Así pues, para el pedagogo, «dar lecciones de moral» no es una exigencia hacia los demás, sino más bien una cuestión de supervivencia personal. De alguna manera, tiene que ver con el cerebro de reptil pedagógico del que sería erróneo decir que se puede prescindir o controlar fácilmente.

Entendámonos, no digo que los valores a los cuales se induce a los niños no merezcan ser defendidos, ni que esta inducción sea inútil; creo simplemente que no es en absoluto eficaz en cuanto a su «transmisión» se refiere, lo cual es muy diferente.[1] Es más, habría que asegurarse de la existencia de esta exhorta-

1. La obra de Rousseau es, de algún modo, testigo de esta dificultad fundamental que representa el «enseñar valores». Para él, el educador debe ser virtuoso, pero si la educación enseñara, en el sentido propio del término, las virtudes, no podría ser más que por mimetismo o coacción. Las virtudes, entonces, sólo serían «virtudes de mono» (*L'Émile*, Garnier-Flammarion, París, 1966, página 128). Y con esta imposibilidad de transmitir lo que se refiere a la adhesión de una conciencia, se articula «la bondad natural» del hombre en el sistema de Rousseau.

En efecto, el pensamiento de Rousseau se centra en la existencia de una conciencia moral que se beneficia de una anterioridad de derecho y de hecho sobre toda educación moral. Conocemos el «acto de fe del vicario de Saboya», y la afirmación de la existencia de una inclinación natural del corazón hacia el bien... Esto es, sin duda, lo que permite a la educación, según Rousseau, ser esencialmente negativa y tener por función apartar las influencias nefastas con el fin de que el sujeto pueda desarrollarse según las tendencias naturales de su conciencia, «voz inmortal y celestial».

Por eso considero que la obra de Rousseau marca una ruptura decisiva en relación con los dogmatismos morales inspirados por un platonismo somero según el cual habría que forzar al individuo a salir de la caverna y volver el rostro hacia el bien. Pero también demuestra la extrema dificultad de pensar el surgir de la libertad de un sujeto y el «contagio» del valor. ¿Acaso por eso toda experiencia social es sospechosa y Émile es condenado a una relativa soledad? ¿Se ve la experiencia social apartada porque el sujeto es portador de la conciencia moral o es porque toda experiencia social es apartada por lo que sólo puede hallar en sí mismo la conciencia moral? Sin duda habrá que renunciar a contestar esta pregunta y conformarse con tomar nota de la coherencia del pensamiento. Sin embargo, ¿puede uno preguntarse si no existe aquí un «efecto de cierre» que compromete la posibilidad de un trabajo pedagógico sobre la «experiencia ética»?

ción para intentar una verdadera educación conforme a los valores. Y, en cierto modo, el discurso moral podría tener aquí el papel de la cuerda del alpinista: así como ella no indica el camino, éste no da la dirección; así como ella no sustituye su esfuerzo, éste no exime de la verdadera exigencia formativa; sin embargo, al igual que ella, tranquiliza, acompaña, articula la progresión hacia puntos de apoyo y, por encima de todo, hace posible el riesgo mayor que supone la sorprendente voluntad de ponerle valores a la cotidianeidad de una aventura colectiva.

Los valores pueden probarse y, acaso, transmitirse, en cada una de las actividades educativas sin que, por supuesto, se conciba la transmisión como algo mecánico sino, más bien, como un contagio, como un virus, cristalizado e ineficaz cuando no halla organismo en el que anidar, vigoroso y capaz de multiplicarse cuando se adhiere a unas células a las cuales confiere, poco a poco, su propia estructura. Así pues, la organización de la situación de aprendizaje será la portadora de los valores, y si bien jamás puede pretender –y aquí está precisamente el lindero de mi metáfora médica– imponer sus valores, sí puede, por lo menos, ser testigo de la capacidad de permitir el acceso a esta armonía consigo mismo y con los demás que tal vez pueda, con gran precaución, llamarse felicidad. ¿Qué más se puede esperar de la educación que este descubrir la plenitud individual que se siente cuando uno se habita a sí mismo, cuando la voluntad coincide con el acto y el sujeto puede ser el verdadero autor de sí mismo y decir «yo»?[2] ¿Qué más se puede pedir, si no, acaso, la experiencia de un «yo» que interactúa, que entra en contacto, incluso en conflicto, con otro «yo» y esboza entonces una socialidad en la que la expresión de uno ya no intenta anular la del otro?

Y es que los valores no se aprenden por medio de cursos específicos que pueden, a lo sumo, brindar una formación a los alumnos; se van construyendo en el conjunto de las situaciones educativas y de las secuencias de enseñanza, siempre y cuando éstas sean capaces de demostrar que se aprende mejor colabo-

2. Bergson demuestra en l'*Essai sur les données immédiates de la conscience* (PUF-colección «Quadrige», París, 1986) que el acto libre es aquel por el cual el hombre se entrega completamente y coincide consigo mismo.

rando que rivalizando, que el esfuerzo de comprensión del otro –con más motivo si representa un adversario– es una condición para dominar el punto de vista propio, que la manifestación de las diferencias –en la medida en que se puedan manifestar sobre un fondo de unidad– está al servicio de la estructuración de la inteligencia, que el hecho de examinar antes de juzgar, confiere el único crédito al que la palabra puede optar, que la curiosidad intelectual es una fuente inagotable de descubrimientos y alegrías, aunque, algunas veces, se pague con momentos de inquietud... Si alguien ha vivido todo esto durante su formación, no tiene la obligación de adherirse a ello pero, al menos, tendrá la oportunidad de hacerlo, ya que habrá sentido la exigencia contagiosa y serena que convierte el intercambio con los demás en la condición de la propia libertad; estará en condiciones de dirigir su vida en esta dirección o, al menos, de examinarla de vez en cuando con una mirada fruto de tan privilegiados momentos.

Así, en educación, –si es que con este término designamos un sistema de reglas capaz de regir los comportamientos individuales– la moral debe pensarse como algo que permite y provoca las elecciones éticas individuales, sin por ello intentar forzarlas. Las instituciones educativas, tanto las más diminutas que se establecen en una clase al organizar un trabajo en grupo o un intercambio sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, como las más importantes que rigen la participación en el sistema de decisión de algún establecimiento, o las que se establecen en el ámbito nacional y tienen que ver con los procedimientos de orientación, deben cuestionarse bajo este ángulo. Hay que averiguar si permiten o no a los individuos existir juntos como sujetos éticos, es decir, reconociendo en cada «otro» un posible sujeto y no comprometiéndolos a considerarse unos a otros como objetos.

Tal vez el examinar esta exigencia, permitiría evitar algunas confusiones nefastas como la que ya existe entre la autonomía y la astucia. En efecto, los proyectos educativos pretenden fomentar la autonomía, mientras que las prácticas educativas llevan a desarrollar la astucia. A pesar de lo que se dice, quien triunfa en la escuela no es el alumno autónomo sino el espabilado, es decir,

el que es capaz de concebir y ejecutar los guiones de acción que conllevan, según el viejo principio «económico» –en ambos sentidos de la palabra–, un máximo de efectos contra un mínimo de esfuerzos inútiles. Para él se trata de descodificar las expectativas del maestro y de la institución, de anticiparse a ellas incluso, y de responder con el necesario servilismo y la justa distancia para que se le considere «bien adaptado». Es cuestión de utilizar todos los secretos del aparato para obtener los resultados más valorizantes y destacar entre el «grueso de la media», y transmitir del modo más sutil posible, que uno sabe a qué atenerse respecto a los demás, a los no-espabilados, y que uno comparte con el educador una tácita condescendencia para con ellos para destacar del montón. En pocas palabras, basta con utilizar hábilmente los fallos de la institución y las debilidades de los demás para dar una imagen de éxito y una ilusión de autonomía.

Sin embargo, la autonomía es algo muy distinto: no es tan sólo la capacidad de adaptar los medios al fin, sino también cuestionar la legitimidad de los medios propios y, en particular, preguntarse si los demás están siendo utilizados, manipulados, incluso engañados, o bien si se les considera, se les reconoce, se les promociona como verdaderos sujetos. No cabe duda de que ser autónomo es distanciarse de los demás –me refiero a zafarse de su poder– y también brindarles la posibilidad de escapar de nuestro poder, de comprender, de oponerse, de resistir o de adherirse a nuestro proyecto. La capacidad de autodirigirse sería absurda si generara, o simplemente utilizara, la ceguera de los demás, su despiste, su falta de autonomía. Ser autónomo es querer que los demás también lo sean, si no tan sólo buscamos el interés propio. En este sentido, la autonomía es una conquista colectiva que puede pasar, entre otras cosas, por el establecimiento de dispositivos de metacognición en los cuales emergen y se reconocen sujetos diferentes. La autonomía es una finalidad pedagógica o, mejor aún, una manera de expresar la finalidad de la pedagogía como promoción colectiva e interactiva de sujetos libres que se brindan unos a otros el poder de decir «yo».

Por esto, todas las prácticas didácticas no son iguales frente a los valores que pretenden promover: establecer una situación-

problema no es lo mismo que organizar cursos meramente informativos; la propuesta de grupos de necesidad o de talleres diferenciados, no tiene el mismo alcance ético que la gestión indistinta de un grupo de nivel; la práctica de un «consejo de alumnos» no tiene el mismo valor que la simple notificación de un reglamento. No se interpela a los sujetos de la misma manera y la exigencia del valor –que no es más que la exigencia de su reconocimiento– no se presenta del mismo modo. Lo queramos o no, existen prácticas didácticas, modos de funcionar de las instituciones educativas, de las que uno sólo puede apartarse prescindiendo de los demás e incluso, algunas veces, pisándolos. También existen intentos, siempre difíciles y frágiles, pero cuya importancia no se les escapa a los alumnos que se ven implicados, gracias a los cuales la palabra de cada uno se inscribe dentro de un colectivo que contribuye a darle sentido y peso. Hay dispositivos cuyo éxito depende de la manera de cada uno de escuchar a los demás, de las pedagogías en las que la solidaridad no es ridícula ni está prohibida, de las pedagogías en las que no se duda en «hacer política».

CAPÍTULO 26

De lo político

Desde hace siglos, todos estamos de acuerdo en reconocer la dimensión política de la Educación. Sin embargo, después de dos guerras mundiales, el holocausto e Hiroshima, las cosas ya no resultan tan sencillas. La instrucción, que todos consideraban el instrumento decisivo del progreso del hombre, nada ha impedido: los más letrados filósofos cerraron los ojos ante el genocidio; los científicos más renombrados nos facilitaron las armas para nuestra aniquilación, pueblos enteros o casi, –incluido el nuestro a pesar de haberse beneficiado de las luces de los «húsares negros de la república»– pudieron aplaudir a Munich y encontrar tolerable la colaboración con la barbarie. Claro, hubo una reacción que permitió salvar el honor. No obstante, la fe en la emancipación y en la felicidad de los hombres por el simple poder del conocimiento quedó definitivamente socavada.[1] La historia nos recuerda que la simple «transmisión» de los conocimientos y de los valores no garantiza nunca nada, aunque

1. Después de la Primera Guerra Mundial, Paul Valéry escribió en *La Crise de l'Esprit*: «Nosotros, las civilizaciones, sabemos ahora que somos mortales» (*Oeuvres*, tomo 1, colección «La Pléiade», París, 1968, página 988). Ha quedado patente que el aviso no fue oído y que los intelectuales no supieron sacar todas la conclusiones: no es que haya que caer en el relativismo ni renunciar a querer que los demás compartan nuestros valores, pero conviene dejar de lado el triunfalismo y la suficiencia para encaminarse a una universalidad que, lejos de someter a los demás, acepta someterse a ellos (para este tema véase el capítulo 14: «La modestia de lo universal»).

dicha transmisión sea obra de proselitistas convencidos, aunque esté sistemáticamente organizada con el soporte del Estado, de los intelectuales y del mismísimo pueblo. Nada puede salvar cada generación, cada ser y cada instante, de la responsabilidad de sus elecciones. Ni la instrucción ni las clases de moral son un «seguro a todo riesgo» contra el mal...

Sin embargo, es asombroso comprobar el éxito que tiene la utopía de la unificación nacional alrededor de los valores republicanos de la libertad, la igualdad y la fraternidad, mediante el aprendizaje escolar de «leer, escribir, contar». No es difícil entender dónde tiene su raíz esta convicción: en la experiencia del conocimiento intelectual y de la plenitud que brinda; en el sentimiento de que semejante experiencia transforma radicalmente a todo aquel que la vive y que, en cierto modo se ha superado a sí mismo y ha superado sus prejuicios; en la intuición de que todo el que haya alcanzado «lo verdadero», aunque sea de modo parcial, fugaz, no puede ser del todo malo.

Este argumento es justo al menos en dos puntos. Por una parte, es evidente que el conocimiento ilumina la virtud y favorece el discernimiento: ser capaz de interrogarse sobre las posibles consecuencias de nuestras elecciones, de remitirlas a situaciones comparables, de sacar lecciones de la historia, sabiendo que no todo se puede reinventar, preguntar a los más competentes y reconocer que no se puede saber todo... esto no puede perjudicar el ejercicio de la ciudadanía sino todo lo contrario. Es más, la apertura al imaginario en cuanto permite aceptar lo desconocido del otro sin intentar reducirlo a ser idéntico o destruirlo, en cuanto ofrece también la posibilidad de pensar la alegría y el padecimiento y puede así sustituir los errores positivos o negativos de nuestra experiencia... sin duda, todo esto es fundamental para la formación de un ser solidario y compasivo, decidido a acabar con la barbarie.

Por otra parte, la exhortación al conocimiento se basa, para legitimar sus pretensiones de formación a la ciudadanía, sobre el hecho indiscutible de que la búsqueda de la verdad supone la existencia de una «virtud» previa esencial, algo así como la voluntad de examinar antes de juzgar, de criticar, antes de adop-

tar, de ejercer la razón lo mejor y lo más posible.[2] Semejante actitud puede considerarse fundadora de la vida democrática, garantía de que la democracia sea realmente una confrontación de puntos de vista y la búsqueda del bien común. El problema es que no se sabe si la elección de la argumentación racional, la decisión de someter el juicio a la crítica sistemática, la voluntad de situarse en la perspectiva de un universal en construcción, más bien que limitarse al interés particular, son consecuencias o preámbulos. ¿Cómo hacer entrar en razón a quien no ha elegido la razón? ¿Cómo convencer al intolerante que ha decidido cerrar su puerta a todo aquello que pudiera comprometer sus convicciones? ¿Cómo imponer el rigor y la probidad intelectuales por la transmisión de los conocimientos cuando la capacidad de entender lo que se dice y de apropiárselo representa precisamente la elección previa del rigor? El docente conoce muy bien esta vieja cuestión filosófica que las resistencias de los alumnos a la racionalidad reactivan día a día, resistencias organizadas o en incubación, resistencias de los prejuicios y de los intereses, resistencias de las pasiones o de las inhibiciones, resistencias de todo tipo que, a veces, nos hacen exclamar: «¡No entiendo que no entendáis!».[3]

2. Hace poco, descubrí un texto que E. Claparède escribió unos meses antes de morir, en 1940, y que no se publicó íntegramente en Suiza hasta 1946 (*Morale et Politique, ou les vacances de la probité*, La Baconnière, Neuchâtel, Suiza, 1974). En esta obra, en la que el autor demuestra un valor político excepcional y que resulta curiosamente contemporánea, Claparède denuncia las deficiencias de un pensamiento oportunista que, bajo el aspecto seductor de un estetismo que niega el menor valor a la convicción y resalta la sospecha de cualquier militancia, se inclina en realidad frente a la ley del más fuerte. Contra esta actitud, Claparède propone lo que llama «la integridad» cuyos «principios» describe: principio de no infalibilidad («no siempre tengo razón»), principio de no oportunismo («no debo modificar mis convicciones en función de mis intereses»), principio de imparcialidad («debo utilizar la misma balanza para pesar los actos de mis amigos y los de mis adversarios»), principio de equidad («las reglas que valen para mí, también valen para los demás»). Sería legítimo ver en los «principios» que Claparède propone aquí, la expresión de una «ética de la comunicación» tal como la definió Habermas (*Morale et communication*, Le Cerf, París, 1987). También podemos considerar que Claparède nos propone aquí unas reglas que permiten a los sujetos reconocerse en un intercambio. El hecho de que *Morale et politique* sea el último texto del gran pedagogo y que éste haya explicado que era, de algún modo, su testamento intelectual, me parece muy significativo. Veo en ello la necesidad para el pedagogo de articularse alrededor de una reflexión ética y política.

3. En el mismo sentido, Cornelius Castoriadis insiste, en su última obra (*Le monde morcelé, Les carrefours du labyrinthe III*, Le Seuil, París, 1990), en que la idea misma de la democracia regida por la interargumentación racional, no puede ni

Y es que es evidente que si la interargumentación racional es el fundamento de toda socialidad democrática, no puede invocarse como si todos los sujetos estuvieran dispuestos a practicarla naturalmente, como si bastara con despojarlos de cualquier adherencia a las situaciones concretas y encarnadas que los llevaría, inevitablemente, hacia posturas «impuras» comparadas con la universalidad. En realidad, la fascinación por lo universal demuestra una ignorancia de los «seres-en-situación».[4] Se enfrenta así a ellos de lleno y sólo puede constatar que son refractarios a su propósito, lo cual, en el peor de los casos, arma el brazo que retomará las riendas de modo autoritario.[5]

crearse ni demostrarse, en la medida en que toda demostración presupondría la elección de esta argumentación racional como criterio de validez del discurso. En cambio, explica que conviene aclarar esta idea a través de la búsqueda de las condiciones de posibilidad de su realización. Cabe entonces «formar instituciones» que hagan posible el ejercicio de esta interargumentación y que reformulen el «contrato social» de Rousseau. Castoriadis explica que es preciso «crear instituciones que, al ser interiorizadas por los individuos, facilitan su acceso a la autonomía individual, y su posibilidad de participar de modo efectivo en todo poder explícito de la sociedad» (página 138). Hago mío este proyecto que me parece una excelente formulación de lo que debería ser una verdadera «educación de la democracia».

4. En su último libro (*Soi-même comme un autre*, Le Seuil, París, 1990), P. Ricoeur analiza la tesis de Habermas y le reconoce el mérito de proponer una teoría coherente que permite pensar las prácticas de comunicación y juzgar su legitimidad. Recalca que la «interargumentación racional» constituye la expresión estructural de la universalidad que se establece. Pero explica que el «sujeto que argumenta» –en el sentido en que lo entiende Habermas– es un sujeto «abstracto» y que la «argumentación no es más que un segmento abstracto en un proceso de lenguaje» (p. 334). En realidad, la argumentación siempre es llevada por una convicción insertada dentro de una situación, expresada por procesos específicos. En estas condiciones, la exigencia de Habermas ya no representa el ideal de la comunicación sino que es capaz de introducir en las prácticas una ponderación reguladora en relación con las convicciones. P. Ricoeur habla de «universales en contexto» (p. 336) para dejar claro que el principio de universalización puede intervenir a través de los conflictos de opinión, en situaciones complejas en las que la carga humana (afectiva y social) es muy importante. Así es como se llega a «un equilibrio reflexivo entre ética de la argumentación y convicciones mesuradas» (p. 335), equilibrio frágil, difícil, pero que representa una posible apuesta por lo humano.

5. C. Rueff-Escoubes y J. F. Moreau proponen en *La démocratie à l'école* (Syros, París, 1985), un método que permite a los alumnos expresarse individualmente y colectivamente sobre lo que viven en clase. Partiendo del principio de que «la expresión colectiva no es espontánea» (p. 75), elaboraron un dispositivo interesante en el cual el grupo-clase se dirige al equipo de docentes por medio de los consejeros en orientación. Se trata de aprender a expresarse individualmente, a escucharse mútuamente, a controlar las conductas impulsivas a la vez que a ejercer un verdadero poder colectivo dentro de la institución escolar. ¿Significa esto que se trata de una verdadera «democracia en la escuela»? y ¿es suficiente la formación de los alumnos?

Un ideal político que tenga como finalidad la promoción de todos los hombres al rango de sujetos, un proyecto que lleve en sí la perspectiva de la universalidad, sólo puede llegar a buen fin si se toma el tiempo de trabajar a partir de lo pedagógico, de lo concreto, de lo particular, de lo histórico, si se toma la molestia de partir de situaciones en las cuales las personas están implicadas, en lugar de exhortarlas –sin ninguna posibilidad de éxito– a pensar y actuar sólo como abstracciones.

Por esto mismo la «pedagogía de lo político» sólo puede existir en el marco de una didáctica «centrada en el alumno», no una didáctica que abandone demagógicamente sus objetivos de aprendizaje, sino una didáctica que no olvide que quienes aprenden son unos alumnos concretos, de modo que no se puede ahorrar un trabajo con ellos sobre sus representaciones previas ni se puede dejar de tomar en serio su modo de pensar y de actuar, no para idolatrarlos o recusarlos, sino para crear las condiciones que les permitan conocer juntos y por sí mismos los límites de la didáctica.[6] Lo universal se insinúa en la clase cuando los intercambios se organizan para dejarlo emerger progresivamente, cuando el trabajo se ha concebido de tal modo que la aportación de cada cual sea posible y respetada, cuando la producción colectiva no lleva a los individuos a una división del trabajo en la cual la exclusión de una parte de sus miembros, considerados menos competentes, les es pagada con la posibilidad de una identificación tardía con lo producido. Lo universal

Cabe interrogarse sobre la naturaleza del poder que ejercen los alumnos y preguntarse si no es excesivo a pesar de algunas incursiones interesantes (páginas. 126 a 129) fuera del ámbito de la escuela, dejando al margen la gestión de los aprendizajes donde podría tener lugar una especie de «recuperación de última instancia». Por otra parte, a pesar de los subgrupos de regulación y la reiterada preocupación de los animadores por prestar atención a las desigualdades en la toma de palabra y a los fenómenos de presión entre alumnos, uno puede preguntarse si el dispositivo garantiza eficazmente la participación de cada uno.

6. Me parece que este paso queda bien reflejado en la obra de J. R. Ladmiral y E. M. Lipiansky, *La communication interculturelle* (Armand Colin, París, 1989). En ella los autores demuestran, a través del análisis de los encuentros francoalemanes, cómo un dispositivo regulado de «dinámica de grupo» permite a las representaciones emerger, algunas veces con cierta violencia que conviene no prohibir en nombre de una moral benévola, de la tolerancia y la amabilidad, y cómo el trabajo sobre estas representaciones permite el acceso a una verdadera comunicación interintelectual.

se siente en una situación educativa en la que la diversidad de las personas, de sus puntos de vista y de sus aportaciones, puede expresarse a partir de un agradecimiento fundador y con unas reglas del juego comunes. No se trata de abolir la diversidad, sino de ofrecer la perspectiva de una sociedad plural en la que la expresión de la diferencia constituya la solidaridad entre todos sus miembros. En realidad, lo universal puede vivirse en la escuela en cuanto se crea una estructura de comunicación que ofrece, a todos y cada uno, la posibilidad de decirse, de oír al otro y de superarse.[7]

En otras palabras, me parece que la democracia no puede construirse dentro de una relación pedagógica en la cual el educador se conforme con exhortar a los alumnos o con afirmar que el acceso al saber es inmediato y conduce naturalmente hacia una inteligencia racional libre de cualquier envoltorio afectivo y social. La democracia sólo puede asomarse en la medida en que el educador tiene en cuenta a los individuos tal como son, y establece una organización del trabajo en la que puedan apoyarse para actuar en común y reconocerse unos a otros como sujetos... Esto no impide en absoluto a cada uno sustraerse de este proceso, pero brinda la posibilidad de descubrir progresivamente su sentido, y garantiza que su libertad no es una «libertad del vacío».

Por esto hay que decir y repetir que lo político no recusa lo pedagógico sino que lo interpela sobre su determinación de

7. Cuando propuse, en mi tesis publicada en 1984 (particularmente en el tomo 2, *Outils pour apprendre en groupe,* Chronique Sociale, Lyon, 3ª edición 1990), la noción de «grupo de aprendizaje», dudé en darle una dimensión política (ver páginas 79 a 82). Sin embargo, el modo de funcionar en grupo que describía se acerca mucho a lo que defino aquí como un proyecto de formación a la vida democrática: se trataba de definir reglas del juego en las que la expresión de todos garantice la promoción de cada uno. Temía entonces que se confundiera una técnica didáctica particular (el «grupo de aprendizaje» con el conjunto de sus obligaciones de organización) con el proyecto pedagógico global de una «escuela plural» (reformulado más adelante bajo la expresión «pedagogía diferenciada»). Y es que el «grupo de aprendizaje» no es más que un medio entre otros para favorecer cierto tipo de interacción entre las personas al que califico de democrática. Sin embargo, es posible que exista un status original que hace que su uso sea muy valioso ya que «aumenta los rasgos» y permite ver inscribirse concretamente en un modo de «funcionamiento de grupo que corresponde a una ética de la comunicación». Es decir a la vez su carácter insustituible y el hecho de que no tenga que ocupar todo el sitio a riesgo de generar la dependencia de los sujetos hacia el dispositivo que instituye.

crear las condiciones para su aparición. Una aparición que tenemos que esforzarnos por hacer posible en la Escuela, dentro del marco de lo que hace la especificidad de este lugar, me refiero a los aprendizajes. Y es que, colocar la educación dentro de lo político, en la única periferia de la actividad didáctica sería, sin duda, desvalorizarla, reconocerle un carácter marginal y dejar desarrollarse en el centro mismo de la institución, formas de socialidad que, a pesar de sus negaciones, dependen de un proyecto político. No se trata de sacrificar los aprendizajes escolares en beneficio de un parlamentarismo parlanchín, ni de dedicarse en clase a la protesta incesante; se trata de hacer que los valores que se desea promover sean coherentes con los principios que inspiran nuestras prácticas didácticas, dentro de los aprendizajes.

Una vez asegurada esta coherencia y ganado nuestro crédito, nada nos impide desarrollar experiencias democráticas aplicadas a la gestión de la vida colectiva tales como «el consejo» en la pedagogía institucional,[8] la elección de delegados de alumnos, la organización de consultas o debates. Éstas, a su vez, podrán escapar al formalismo si el educador sabe convertirlas en ocasiones de poner a prueba la determinación de los participantes a someter su argumentación a la crítica de los demás y a participar en un intercambio con el esfuerzo, por su parte, de evitar cualquier forma de presión. Una vez más, esto no se puede conseguir en el primer intento, y entre todos hay que vigilar que cada cual persiga en sí mismo todas las veleidades para prote-

8. A pesar de los temores que pude expresar en relación con las propuestas de la pedagogía institucional –más particularmente sobre las modalidades de organización del trabajo de los grupos y sobre el desplazamiento de la formación hacia la psicoterapia–, me parece que «el consejo» tal como lo llevan a cabo los institucionalistas, representa una especie de anticipación a la democracia particularmente interesante (bien ilustrada en la obra de C. Pochet y F. Oury, *Qui c'est l'conseil ?,* Maspero-La Decouverte, París, 1982). El simple hecho de pedirle al alumno que aplace sus reacciones impulsivas para debatir una dificultad en el «consejo», es del todo determinante: el aplazar el acto es el tiempo necesario para la reflexión, o sea el de la inteligencia. Además, la organización de este «consejo» se concibió para dar a cada uno la oportunidad de explicarse y de exponerse a las críticas de los demás, siempre y cuando ello no represente un peligro para su equilibrio psicológico. Creo, simplemente, que hay que estar atento a los riesgos de deriva «fusional» y a la huida sistemática hacia cuestiones que no tienen que ver con la gestión de los aprendizajes.

ger su palabra y asegurarle la hegemonía: de la violencia en suspenso al argumento de autoridad, del silencio oído a las amenazas subyacentes, de la demagogia aduladora a las amenazas al chivo expiatorio. Y es que son muchas las formas del discurso totalitario que intenta asegurar su poder prohibiendo el examen crítico; y son tantas y tan poderosas y sugerentes que es necesario que todas las actividades pedagógicas contribuyan a detectarlas.

A no ser que se considere que la política ya ha alcanzado su plenitud, y se mire la democracia como un estado de hecho instaurado de una vez por todas y susceptible de eternizarse independientemente de la actividad del hombre, la dimensión política de la educación nos remite a una educación de lo político. Es más, la educación de lo político remite, inevitablemente, el pedagogo a la pedagogía, y más exactamente a su pedagogía. Lo digo de modo aún más brutal: no es tan sólo el hecho de enseñar a nuestros hijos a «leer-escribir-contar» lo que garantiza el triunfo de la «civilización» y de la democracia, sino el cuidado que pongamos en el modo en que aprenden a «leer-escribir-contar» y en los valores que promovamos a este fin, lo que nos permite esperar que ellos mismos se decidan por la «civilización» y la democracia.

CAPÍTULO 27

Lo maravilloso y la mediocridad

Así pues, la ética inspira el conjunto de la actividad pedagógica hasta en las menores decisiones que en su seno, a menudo, parecen tener que ver con elecciones técnicas. No existe un dispositivo, un método de trabajo ni una simple inflexión de voz que no tome partido, a su manera, a favor de la aparición de sujetos capaces de reconocerse unos a otros como tales o que, al contrario, fomente la intolerancia, la rivalidad partidista, la utilización de los demás para fines propios.

La exigencia ética es a la vez la piedra angular y el eje central de lo pedagógico, ya que fomenta el esfuerzo constante para favorecer la aparición del otro y, es más, porque favorece las condiciones para que el otro acepte y suscite, por sí mismo, la aparición de otro. Y es la piedra angular porque, sin ella, todas las tecnologías se derrumban con el riesgo de aplastar bajo su peso a quienes no se hubieran percatado del peligro con tiempo suficiente. Es el eje central porque sólo esta promoción de lo humano dentro de lo pedagógico, este «reconocimiento en relevo» en el que el organizador no impone sino que permite y provoca el cambio de manos del testigo, es capaz de convertir lo pedagógico en una empresa con sentido en la historia del hombre.

Sin embargo, no se puede vivir cada momento con la tensión extrema que impone esta exigencia. Tampoco es posible aban-

donarla sin perder el alma, ni dejarse llevar por ella sin perder la vida...

En primer lugar, porque la educación siempre se ve espoleada por la urgencia de lo cotidiano, porque sus principios se ven constantemente violados bajo la presión de imperativos institucionales, del cansancio profesional, del inevitable desánimo de aquel que, sin esperar reconocimiento, sí espera secretamente –aunque sin mucho éxito– que los alumnos no se levanten presurosamente en cuanto toque el timbre, sin dejarle siquiera terminar la frase. En toda realidad educativa existen estos momentos de alto riesgo en los que la violencia aflora, en los que la supervivencia de un individuo o de un grupo se ve amenazada, en que el educador llega al umbral de la tolerancia y no responde ya de nada y menos de sí mismo. ¿Quién puede entonces conformarse con condenar el hecho de recurrir a un poder cuya brutalidad puede –y debe– chocar, pero que se vive, en aquel momento, como algo absolutamente necesario y hasta indiscutible? Y digo indiscutible en el sentido propio de la palabra porque hay momentos –y todos los hemos tenido– en los que no tenemos tiempo ni fuerzas para discutir. «El que esté libre de pecado, que tire la primera piedra...»

Profundizando aún más, quien haya tenido roce con la exigencia ética en materia educativa, sabe perfectamente que no la puede mantener constantemente, ya que la tensión sería demasiado fuerte, la presión demasiado pesada y la exaltación afectiva, una amenaza. Y es que no hay exigencia ética que no sea impulsada por una inversión personal, y no hay inversión personal que no pueda ser aspirada hasta perderse en el ciclón del narcisismo. La ética pende de mi determinación, pero mi determinación siempre puede convertirse en obsesión, y la obsesión caer en el egocentrismo. En otras palabras, el querer siempre se ve amenazado por la intransitividad: por querer demasiado, corro el riesgo de no saber ya lo que quiero exactamente, y de querer solamente querer. Es entonces cuando sobreviene el delirio, y con él la inversión de la gestión ética. Cuando tendría que preparar el lugar del otro, ocupo yo todo el sitio aunque sea para afirmar, entre lamentos o exaltación, que lo que quiero es dejar el sitio.

Por eso a veces hay que saber practicar la indiferencia circunstancial, salvar lo que permitirá seguir dándose, utilizar los trucos que, en esta profesión nos permiten «respirar», hacer, cuando hace falta, una especie de «pausa ética»[1]. Sí, digo «pausa ética» y no «pausa en la ética» porque nada es más ético que el preservar las condiciones del compromiso ético, que el guardarse de este frenesí de sí mismo que siempre amenaza la voluntad obstinada. La exigencia de la pureza, cuando tiene el riesgo de generar esta suerte de sacrificio que el sacrificado saborea en secreto o al que cede como a una fatalidad ineludible, amenaza toda ética ya que compromete la existencia de un sujeto del que, precisamente, debe asegurar la aparición garantizando la existencia de los demás.

No podemos prescindir de estos momentos de «indiferencia profesional» en los cuales sabemos que, de momento, elegimos la facilidad, pero lo hacemos con la menor satisfacción posible, en nombre de una especie de necesidad funcional, como para

1. En *Le paradoxe de la morale* (Le Seuil, colección «Points», París 1989), V. Jankelevitch demuestra con mucho vigor, que lo que constituye la esencia misma de la «exigencia ética» es la «preferibilidad incondicional del otro»: preferibilidad que se impone fuera de los límites de toda razón y que no admite ninguna condición. Si quiero al otro porque se me parece o que espero secretamente que me devuelva lo que yo le doy y que me saldrá a cuenta, no estoy en el registro de lo ético sino en el registro de lo mercantil. No puede existir ningún «porque» en la dádiva, en la entrega o en el sacrificio, sin que ello arruine la posibilidad de pensar en la acción humana en términos éticos. Amar a los hombres «porque» (pertenecen a mi familia, comparten mis convicciones, son miembros del mismo partido, tienen las mismas costumbres, me devuelven lo que les doy), es amar a unos y no a otros, es establecer una frontera que me remite inexorablemente a mí mismo, a mis intereses, a mis temores, a mi deseo de ser querido o al de ser reconocido: «La paradoja es amar al hombre no como tal, no por esto o lo otro, no por judío o griego, sino como nada o, mejor dicho, sin ningún por esto, lo que viene a dar lo mismo que amar al hombre como hombre. Como la causa primera que no se puede superar». (p. 49).

Pero V. Jankelevitch explica luego que, si el amor es el don de uno mismo, es preciso existir para darse. Sin embargo, si sólo se vive por el otro, se corre el riesgo de morir y de no poder darse a nadie más: «siempre hay que saber ceder a tiempo, justo antes del último extremo. (...) Entonces es la abnegación la que pide a cada hombre que sobreviva para que el sacrificio no sea un suicidio» (p. 125). Así pues «no tengo derecho a nada, sin embargo, recibiré lo que me corresponde sin que me sea debido. Lo recibiré con la condición de no reclamarlo, de ni siquiera haber pensado en ello; lo recibiré con inocencia y humildad» (p. 187). Aquí está la paradoja de toda ética, en la necesidad de guardar algo de sí mismo para poder todavía preferir a los demás, en la renuncia al reconocimiento, para que la preferencia del otro no sea una manera perversa de volver a mí. En unas exigencias contradictorias con las cuales tenemos que vivir o, mejor dicho, que constituyen «la vida» misma en toda su fragilidad, la humanidad en toda su precariedad.

«respirar» y volvernos a poner en marcha dentro de un minuto, una hora o un día, hacia un nuevo compromiso. «Abrid el libro en la página 34...», «Poneos en grupos de tres y haced el ejercicio número 12...», «Tomad nota de las definiciones que os voy a dictar...», «El primero que hable, lo castigo...». Y mido muy bien la mediocridad de estas frases en el momento de pronunciarlas; hasta es posible que me avergüence de ellas lo suficiente como para no acomodarme en ellas, pero tampoco demasiado para no alimentar mi autocompasión. Simplemente, tomo aliento en cuanto noto que mantener la exigencia en su nivel máximo, podría comprometer mi supervivencia. Escojo el paréntesis para no sacrificar el texto; me resigno a no vivir siempre al máximo para poder, de vez en cuando, trabajar lo esencial.

Así, toda actividad pedagógica se sitúa permanentemente entre la nostalgia de lo maravilloso y la tolerancia de la mediocridad. Debo vivir siempre con la esperanza ética de que toda mi acción esté organizada para permitir la aparición frente a mí de sujetos autónomos, sin alimentar culpabilidad alguna, ya que no lo consigo siempre ni en todas partes, que a veces recurro a procedimientos inconfesables, pero sin los cuales mi tensión sería tal que no podría sobrevivirle por mucho tiempo. También a veces tengo que aceptar «funcionar» sin más, sin perder de vista el horizonte y sin instalarme en lo provisional ya que eso sería renunciar a lo que me hace vivir para sobrevivir. Claro que la cosa no es tan simple, y nada nos puede hacer pensar que podamos, un día, escapar a este dilema. Pero quizás podamos al menos encontrar algunos medios en los que apoyarnos en esta difícil aventura.

CAPÍTULO 28

La obligación de trivialidad

Es cierto que todo investigador tiene el proyecto de conceptualizar. En efecto, a través de los conceptos, el investigador se empapa del mundo, separa de la masa inmensa de los acontecimientos y cosas aquello que pueda tener sentido para nosotros, porque ello nos permitirá, a la vez, leer lo real y actuar sobre ello. Los conceptos, en este sentido, no están ni en el mundo ni en el hombre, se construyen en su interacción y se modifican en su historia; son definidos y organizados, simultáneamente por una teoría que, en un momento dado, nos proporciona una imagen aceptable de nosotros mismos y del universo.

En materia educativa, como en cualquier otro tema, tenemos necesidad de conceptos, necesitamos herramientas intelectuales que nos hagan inteligentes, es decir, que nos ayuden a acceder a la «capacidad de comprender el hecho educativo». Tenemos necesidad de poder comprender lo que vivimos, organizar algunas de nuestras observaciones, hacer hipótesis de explicación y verificar su alcance... Y esta misma obra no tiene otra ambición que proporcionar algunos conceptos a partir de los que pensar la aventura educativa, comprender los comportamientos de los socios que se encuentran implicados en ella, y ayudarnos, en la medida de lo posible, a reaccionar de manera adecuada. El lector juzgará si lo he conseguido... Pero mi inquietud, llegado a este punto de mi camino, es que tanto él como yo sucumbamos

a la fascinación estética que causa el manejo de conceptos hasta olvidar las situaciones a las que se querrían referir y que quisieran clarificar.

Y es que conozco la «tentación teórica» de los pensadores de la educación, su increíble capacidad para levantar sabios andamios intelectuales alejados de toda realidad. Les oigo aquí –y, sin duda, porque yo no soy ajeno a ellos– hacer una glosa de «lo universal-en-acción», el reencuentro con la experiencia decisiva de la Verdad, la revelación de un absoluto, o la ruptura con el narcisismo inicial. Les oigo –como eco de mis propias palabras– hablar del Estado y de la ciudadanía, del compartir y del dar, de la praxis y de la ética sin que a ninguno de ellos les venga a la mente una cara, sin que nadie oiga la menor voz, sin que puedan imaginar una situación concreta que pudiera interrumpir la escalada de la abstracción. Es como si la cuestión educativa tuviera este fantástico poder de suscitar discursos, a menudo de una extrema riqueza formal, pero completamente desconectados de aquello de lo que pretenden hablar.

Cierto que siempre es necesario «elevar el debate», anunciar sus finalidades y esbozar horizontes teóricos, aunque sean lejanos, utópicos. Pero aquí no se trata de esto: más bien me parece que, en muchos textos sobre educación, no hay casi ninguna preocupación por interrogar o hacer evolucionar las prácticas, sino que el interés esencial radica en el desarrollo de la única práctica que parece importante para sus autores: la del «discurso sobre». Las reglas del juego son completamente especiales: no se trata de construir una teoría que permita influir sobre las cosas y mejorar, aunque sólo sea de forma mediocre, microscópica, la cotidianeidad educativa; se trata más bien de producir un discurso que relance el debate, que permita seguir la discusión, que alimente la idea de que es realmente necesario que haya especialistas que hablen de cosas... ya que sólo ellos, en cierto modo, las aprehenden e incluso las hacen existir.

Evidentemente, nadie se reconocerá en este retrato y todos declararán su buena fe en la materia: los más audaces –o los más inquietos– verán incluso en mis palabras la expresión de un anti-intelectualismo preocupante, incluso el medio para que su

autor escape de la discusión y el debate «científico». Pero creo que se equivocan. Creo que todos debemos reconocer, de hecho, que estamos sometidos a la misma tentación y que, ante la complejidad de una aventura incomprensible en muchos aspectos y en que los riesgos personales están siempre presentes, podemos dejarnos llevar por una especulación que nos permita ponernos al abrigo. Y es que a todos nos gusta hablar de las cosas en el registro de las generalidades condescendientes, jugar con las paradojas y hacer brillar nuestra erudición, buscando en la «gran historia» el medio para no hablar de nuestras «pequeñas historias»... Aparecer «en la alineación» y no « entrar en juego» es una postura que implica demasiadas ventajas como para que no se sospeche de los que se sienten cómodos en ella, como para que no se lleve a cabo sobre uno mismo, en este respecto, una vigilancia crítica constante.[1]

Y es que en educación sólo existen «pequeñas historias», y la determinación educativa se experimenta, en realidad, a ras de suelo, en la consideración de cada caso individual frente a cada situación particular. El proyecto educativo no es nada si no es el proyecto de educar a individuos concretos que siempre se resisten, con más o menos fuerza, a lo que quiero hacer de ellos. El proyecto de instruir no es nada si no es el proyecto de hacer aprender, aquí y ahora, a sujetos concretos e identificados, algunas migajas de saber. Nada es más ridículo que este encantamiento de la enseñanza que niega toda existencia a los que supone que deben aprender... Nada es más ridículo que este pensamiento educativo que es precisamente incapaz de pensar en «lo ridículo» de las situaciones educativas: el hecho de que aquellos a los que se dirige no sientan ninguna necesidad de los saberes que se les transmiten, el hecho de que no dispongan de

1. En la hermosa advertencia final de la octava edición de su obra *Les objectifs pédagogiques* (ESF éditeur, París, 1990), D. Hameline sugiere que la responsabilidad de una acción de formación debe corresponder a «aquel que asumirá su ascesis», es decir, a aquel que intentará desbaratar, «en una interacción en lucha con lo humano a la vez desconocido y reconocido, la insuficiencia de la práctica y la suficiencia del pensamiento» (página 203). Así entendida, la ascesis es este esfuerzo por superar el empirismo del profesional sin caer en la soberbia del teórico, a quien D. Hameline llama el *doctus* para quien «discurrir acerca de la acción dispensaría el haber empezado por comprender la acción» (página 202)... ¡y de acabar actuando!

los pre-requisitos necesarios, el hecho de que estén cansados o nerviosos, que se exciten o piensen en otras cosas... Por mucha grandilocuencia que tenga el discurso, el proyecto de hacer aprender es insignificante o ridículo si no se encarna en alumnos concretos: con aquel que se derrumba bajo el peso de las dificultades familiares, con aquel que no comprende mi lenguaje y las consignas de trabajo que le doy, con aquel que quiere ganarse una reputación dentro del grupo, con aquel al que le duelen las muelas, y con aquel que está enamorado, con aquel que la institución escolar ha destrozado, y aquel que la institución social ha desanimado, con aquel que hoy, ahora, se resiste a mi enseñanza...

En cuanto al proyecto de emancipar, tampoco es nada si no nos interrogamos concretamente sobre los medios que ofrecemos a los alumnos para que consigan poder sobre los aprendizajes que se les propone y puedan escapar tanto a la captación del educador como a la del grupo. No es nada si no se articula, en lo concreto y asumiendo las inevitables contradicciones, con la necesidad de «mantener la clase» y obtener resultados. No es nada si no consigue equilibrar un legítimo deseo de dominio y una voluntad indefectible de ofrecer al otro el medio de escapar de ese dominio. No es nada si no organiza el tiempo y el espacio de la colectividad que aprende de modo que cada cual pueda encontrar su lugar, tomar la palabra y ser reconocido. ¿Qué quiere decir «emancipar» y qué sentido puede tener la llamada hechizadora a la emancipación mientras uno no se pregunte cómo hacer acceder a la expresión personal aquel que siempre ha hablado con el discurso de sus padres, aquel que no dispone de ningún saber o habilidad valorado por la Escuela, aquel que está fascinado por otro –adulto o niño– hasta el punto de desaparecer en un mimetismo absoluto, aquel que siempre ha sido rechazado, aquel que no conoce otro medio para hablar que la violencia ciega? ¿Cómo hacerlo para que, en la apropiación misma de los conocimientos, puedan decir «yo», construir su propia historia y crecer con nosotros?

Rechazar el tener en cuenta estas cuestiones, flaquear por una salida de tono, afirmar que hay que atacar las causas y no

responder una tras otra a situaciones irresolubles... o bien, al contrario, replicar que estos son «problemas de cocina», demasiado específicos, que requieren la simple consulta de un técnico... es quitarse la máscara, en realidad. Es confesar que no se quiere ser educador, que quizá se esté interesado por la especulación –¿podemos llamarla filosófica?–, pero no por la suerte de las personas concretas, las que uno se encuentra cuando baja de su pedestal y se cuelga a la espalda la pesada tarea de «hacer algo de ellas», las únicas que valen la pena porque, en el fondo, son las únicas que existen.

En cambio, el plantearse estas cuestiones, dirigir con resolución la mirada hacia esas «pequeñas historias», esforzarse por contarlas sin complacencia ni lástima, por hablar o escribir «de verdad» –incluso si se sabe, evidentemente, que nunca se conseguirá realmente– sobre lo que sucede en el mismo acto de educar, es conseguir algunas bazas para tener éxito en la empresa.[2] Trabajar en términos de «resolución de problemas profesionales», establecer grupos de reflexión sobre las prácticas, elaborar monografías, es situarse cara a cara con el otro, abrir

2. Determinadas obras que se inspiran en la pedagogía institucional representan bien este andar. La más destacable, a este respecto, es *L'année dernière, j'étais mor. Signé: Miloud*. De C. Pochet, F y J. Oury (Matrice, Vigneux, 1986).

Además, hice la introducción de una antología de testimonios de docentes sobre sus prácticas (*Réussir à l'école*, C.G.E. e Cahiers pédagogiques, Chronique sociale-Vie ourvrière, Bruselas, 1987) que corresponde bien, a mi entender, con esta inspiración. Escribía entonces: «La narración, aquí, no es un ejercicio de estilo, un modo de expresión entre otros, sino, a menudo sin que lo sepan sus autores, la expresión una elección ética. En primer lugar, la elección de abandonar el hechizo y los principios generosos y generales para poner sus intenciones a prueba de los hechos. Pero sobre todo, la elección de su referente último, el alumno. Porque contar es, a la vez, un medio de seguirse la pista a uno mismo, de hacer señales al otro, y de obligarse a dirigir la mirada hacia los alumnos para reconocer el peso de los vivientes y la importancia de las personas. Intentar contar lo que pasa en clase, es todo lo contrario de este aplanamiento de la situación pedagógica que no hace de ella más que una «transmisión» mecánica. Intentar explicar es intentar dar a luz el «drama» que se representa en el aprendizaje entre los sujetos y los objetos, es intentar comprender lo que se cuece en la aventura escolar, o, al menos, reconocer que se cuece algo que no se limita a la simple circulación de conocimientos.» (Página 12).

Después, he leído con mucho interés las dos obras de B. Defrance *La violence à l'école* (Syros, París, 1988) y *Les parents, les profs et l'école* (Syros, París, 1990): el autor efectúa análisis teóricos muy agudos que constantemente se ilustran y se abastecen con testimonios de docentes, de alumnos y de padres. Hay en ellos un «espesor filosófico» mucho más saludable que muchos juegos conceptuales.

la vía a la cuestión ética, a la cuestión que sólo tiene sentido, consistencia, incluso existencia, cuando el Otro es el objeto de la cuestión.[3]

3. No puedo evitar remitirme de nuevo a la obra de E. Levinas y a lo que ha dicho de la cara «que se resiste a mi posesión, a mis poderes»... La cara me llama, no para que la interprete, la descifre, la manipule, sino para que le hable. Se resiste al tratamiento selectivo al que querría someterla; no se deja «coger», me invita a un encuentro. Por ello puedo atrapar en las redes de mis análisis sociológicos, psicológicos, económicos, didácticos, «hechos» educativos generales que interpretaré y sobre los que daré mi explicación, pero no alcanzaré así el núcleo ético de la educación que se encuentra decididamente en un «cara a cara» particular e irreductible. Puedo desarrollar largos discursos sobre la educación dejando escapar lo esencial: el Otro... «El rostro me habla y, así, me invita a una relación sin medida común con un poder que se ejerza, ya sea goce o conocimiento» (*Totalité et infiini*, Nijhoff, The Hague, 1984, página 172).

CAPÍTULO 29

La soledad y el equipo

Por el hecho de que la ética me plantee siempre la cuestión de mi determinación personal, y me sitúe ante responsabilidades irreductiblemente individuales, no debemos llegar a la conclusión de que recuse todo tipo de intercambio entre iguales y de trabajo en equipo. Evidentemente, los beneficios del equipo están lo suficientemente reconocidos actualmente para que no haya necesidad de una legitimación suplementaria. Se conoce su valor para poner bajo tensión las diferencias interindividuales entre las personalidades cognitivas, las sensibilidades psicológicas y las referencias sociales de los educadores. Se sabe que, si estos últimos consiguen aliar la convergencia en sus objetivos y la diversidad en sus metodologías, ofrecen a la vez más posibilidades de éxito a un público cada vez más heterogéneo, y la posibilidad, para cada uno, de atreverse con su propia diferencia sin temer las llamadas al orden miméticas. Se sabe, finalmente, que la acción social ya no puede volver a ser solitaria, y que la gestión de la complejidad requiere, más que nunca, cooperación.

Pero la cooperación sólo tiene sentido entre sujetos libres y determinados. No es en absoluto una asociación blanda en la que cada uno podría dispensarse de ser coherente consigo mismo so pretexto de estar en armonía con el grupo... Es así cómo mueren demasiados equipos por las ambiciones desme-

suradas que les hacen sostener, cuando se espera de ellos que palien sistemáticamente las debilidades de sus miembros, que les dispense de autenticidad, e incluso les excuse sus traiciones. Demasiados equipos se constituyen así en la complicidad para esconder aquello de lo que no se está demasiado orgulloso en conjunto o, simplemente, para permitir a algunos que se escondan en el conjunto. El mito del equipo es tan fuerte actualmente que a veces se llega a cubrir los proyectos más banales con sus oropeles sin que nadie descubra el engaño. La existencia de un grupo que se supone que ha actuado en concierto desactiva, así, en la mayoría de los casos, el menor espíritu crítico; la más mínima sospecha sobre la pertinencia de sus propuestas se percibe como un crimen de lesa majestad, una infracción grave a la solidaridad social. Según esta lógica, gentes con buenas intenciones del siglo XVII habrían rechazado, sin duda, las *Meditaciones* de Descartes a favor de una gaceta redactada por un simpático grupo de gacetilleros. Según la misma lógica, un proyecto de establecimiento obtendría sus condiciones de validez de la celebración de múltiples reuniones de preparación, más bien que de su propia coherencia y de la inventiva de que dé muestra para hacer que los alumnos tengan éxito.

Esta derivación procede, en realidad, de una confusión entre la democracia como sistema de gestión política de la decisión colectiva y la ilusión grupal según la cual un conjunto de individuos accede siempre más rápidamente a la verdad que un individuo aislado, hace progresar más rápidamente la búsqueda de soluciones pertinentes y contribuye automáticamente a la promoción de todos sus miembros al rango de sujetos autónomos. Ahora bien, la democracia supone precisamente, si no la existencia de sujetos autónomos, al menos el esfuerzo para constituirlos como tales. En tanto que proyección política de un principio de igualdad radical de los sujetos, la democracia es, sin duda, el horizonte posible de una ética universal. Pero sin el esfuerzo paciente, y que precisa renovación constante, para crear las condiciones de la constitución de los individuos en sujetos, la democracia corre el riesgo de no ser más que una petición formal, especialmente estimable, pero en la que nada impi-

de *a priori* sus divagaciones hacia la dictadura demagógica de los iguales o los ucases tecnocráticos de los expertos. Los excesos de la Historia están ahí, en efecto, para recordarnos que, por poco que las circunstancias se presten y que los líderes sean hábiles, se alcanza el consenso en las decisiones más discutibles... Pero, simétricamente, la competencia –aunque se reconozca y se honre al más alto nivel– no evita, tampoco, la improvisación, la ceguera testaruda, la confiscación del poder por algunas elites que creen estar habilitadas para decidir sobre el bien común... Estas últimas, además, alimentan sus convicciones con su desdeño por los vagabundeos de la masa, mientras que ésta fortalece su determinación al chocar con la suficiencia de las elites. Por ello, si hay un desafío que nos impone la modernidad democrática, este es el de mantenernos a la misma distancia de los arrebatos grupales y de los misántropos iluminados.

Y ¿acaso sea posible actuar así buscando las condiciones gracias a las cuales un grupo puede realmente convertirse en un lugar de interacción entre personas, de producción de inteligencia y de promoción de lo humano? Se descubrirá entonces que la ética es lo que realmente está en el centro de lo político; que es ella, y sólo ella, la que puede transformar un colectivo en comunidad.[1] Porque la ética –perdónenme la repetición– es esta atención obstinada hacia las condiciones de posibilidad de la emergencia de las personas, esta vigilancia constante a todo lo que niega a quien sea la posibilidad de ser verdaderamente sujeto: ahora bien, el experto niega esta posibilidad cada vez que utiliza el argumento de autoridad, impide el examen y prohíbe, por el status que da a su discurso, toda discusión y todo cuestionamiento... Pero los iguales pueden, también, negar esta posibilidad cada vez que hacen callar a la competencia en nombre de la conformidad, que manipulan los fenómenos fusionales hasta rechazar el derecho a existir de otro modo y fuera del círculo.

En otras palabras, la democracia, si no quiere seguir siendo puramente formal, requiere la existencia de sujetos capaces de comprometerse lúcidamente, y, por lo tanto, alejarse de la pala-

1. Sobre este punto, véase el capítulo 26: «De lo político».

bra seductora a la vez que de la presión de la masa. Y el equipo, si quiere dejar de ser un simple tótem, requiere, también, individuos capaces de colaborar resistiendo a las presiones de la facilidad y al peligro de la complicidad. Ambos requieren, de hecho, una determinación ética fundadora que algunos dispositivos pueden venir a apuntalar, pero nunca a reemplazar. Sin duda, gracias al equipo uno puede estar menos solo para afrontar la experiencia ética, pero no debemos esperar que el equipo nos dispense de ésta. El mismo hecho de estar sometido a influencias, situado frente a modelos positivos de identificación, no puede suprimir la adhesión de una conciencia al principio según el cual ésta tiene la responsabilidad de la emergencia de la del otro. Y en la medida en que, precisamente, la educación, en cuanto es requerida por el propio proyecto democrático, es el trabajo de elaboración de las condiciones de constitución de esta conciencia, sería como mínimo paradójico que se pudiera soñar con dispensar al educador de lo que quiere suscitar en el otro.

Se puede decir entonces que, en materia educativa más que en otros temas, la ética es quien salva al equipo, y no a la inversa. Es mi determinación ética la que me permite –con la de mis iguales que, como la mía, nunca está definitivamente asegurada– hacer del grupo en el que participo una empresa colectiva al servicio de lo humano. Además es esto lo que da grandeza a la ética, le confiere su carácter irremplazable y fundador, pero también lo que explica su terrible precariedad: puesto que sucede que estoy solo en un grupo manifestando esta exigencia, minoritaria y ridícula, amenazado por todas partes, tentado de ceder a las facilidades de la obediencia... y es realmente difícil resistir.

Por ello, sin nunca dispensar a nadie de ejercer su libertad, el equipo puede ser al menos un lugar de exigencia recíproca, un encuentro entre personas que se prohiben toda complacencia entre ellas en nombre de la solidaridad que les une: «Formo un equipo contigo, no si excusas mis debilidades o me permites camuflarlas, sino si tu mirada me invita a ser más fuerte y tu presencia a dar lo mejor de mí mismo, lo más riguroso, lo más profundo, lo más auténtico posible. Yo no formo un equipo contigo si no somos capaces de interpelarnos el uno al otro sobre todas estas pequeñas facilidades por las que traicionamos a la persona que hay en nosotros, porque no dejamos emerger a la persona que hay en los otros: cada vez que pegados a la mediocridad, renunciamos a la esperanza de lo maravilloso; cada vez que privamos a otro de la posibilidad de comprender lo que decimos, de examinarlo, de experimentarlo para desecharlo o adoptarlo; cada vez que nos dejamos llevar por la tentación de exigir, si no la sumisión, al menos los agradecimientos o las felicitaciones sometidos por lo que hemos dado... En cambio, puedo formar un equipo contigo si nuestro trabajo en común nos permite explicitar mejor nuestras palabras y excluir de ellas la imposición y la demagogia; si somos capaces de permitir al otro que influya en lo que decimos sin, por ello, ceder; si podemos comprender, incluso en su torpeza, la agitación de un sujeto que intenta existir frente a nosotros; si sabemos aceptar el riesgo de permitirle que se exprese, y asumimos conjuntamente los peligros de ayudarle en esta empresa...» En realidad, formo un equipo con otros cuando circula entre nosotros esta «espera positiva» que no es exigencia de reciprocidad mercantil y de la que hemos visto que era constitutiva de la ética en pedagogía. Que exista además, aquí, un isomorfismo entre la relación pedagógica y la que los educadores intentan vivir entre ellos no es algo que me desplazca. Y ello, en el fondo, puede ayudarnos a avanzar un poco sobre una cuestión que debe picar al lector desde hace ya algunas páginas, la de la «formación» de la ética en el educador.

CAPÍTULO 30

La paradoja de la formación

Si, como he intentado demostrar y como los niños, los alumnos y los estudiantes en formación no dejan de recordarnos, lo que marca la diferencia en el trabajo pedagógico está dentro del orden de lo ético, entonces la empresa educativa está marcada inexorablemente por un carácter aleatorio insoportable. En efecto, nada puede garantizar que, en la institución educativa, se alcance el encuentro, ni que la determinación de un educador haga posible la emergencia de un sujeto. Existe entonces la tentación de recusar toda posibilidad de formación pedagógica en nombre de la irreductibilidad de las elecciones individuales, incluso de remitir el éxito de toda educación a la selección de los «mejores educadores». En la medida en que, en efecto, el postulado de la educabilidad, no más que el principio de no reciprocidad, no partiría de una «competencia profesional» que pudiera ser «objeto de formación», más valdría asegurar que las personas a las que se confía la educación de los niños hayan dado pruebas en este campo... o bien organizar la marcha de los que se muestran incapaces.[1] Tal postura no es, además, tan

1. K. Popper, a quien, sin embargo, no le gustan mucho las soluciones radicales, observa: «He constatado que sólo los seres que tenían un cierto don, y no estoy hablando propiamente de un don intelectual, sino de una relación interior con los niños, podían ser buenos maestros. Y muchos docentes son, en cierto modo, prisioneros de la escuela, si se sienten desgraciados en ella pero ya no pueden salir de ella. He hecho una propuesta muy simple: hay que hacer un puente de plata a estas per-

extraordinaria como parece, por una parte porque en otras actividades profesionales se procede así; por otra parte, porque es bien sabido que los esfuerzos sistemáticos de formación personal y profesional pueden, paradójicamente, bloquear la renovación de un cuerpo, impedir ponerse a la búsqueda de personalidades más abiertas y dinámicas, mantener así, a pesar de las apariencias, una función conservadora. Finalmente, hay que confesar que, si las elecciones éticas del educador pudieran estar determinadas con seguridad por su formación, el proyecto de educar estaría en contradicción consigo mismo, al abolir en el que educa la libertad que precisamente se pretende suscitar en aquel que es educado.

Sin embargo, si lo observamos de cerca, esta negación de la formación es efectivamente insostenible en la medida en que obtura el devenir de un ser, corta por adelantado y de modo arbitrario sus elecciones posteriores, le prohibe *a priori* que acceda a la ética, en un campo en que la conversión puede ser –es bien sabido– tardía y fulgurante, allí donde, sin duda más que en cualquier otra parte, no se tiene el derecho de desesperar de nadie.

Nos vemos pues, sin duda, ante una de las aporías más críticas de la reflexión educativa: en efecto, por una parte, para el educador debemos reivindicar la libertad radical de sus opciones éticas; y por otra parte, para liberar el proyecto educativo de lo aleatorio y de lo ridículo, imaginar que existen métodos que, en formación, son capaces de favorecer en lugar de forzar estas elecciones.[2]

---

sonas, que no son peores que otras, para que se puedan ir; y entonces vendrán a reemplazarlos jóvenes de entre los cuales habrá pedagogos natos.» (K. Lorenz y K. Popper, *L'avenir est ouvert*, Flammarion, 1990, página 144).

Tal postura, aunque se exprese poco, en realidad está muy presente en la opinión pública, e incluso a veces, entre los expertos en materia educativa, sobre todo cuando sus propios hijos se encuentran con importantes dificultades escolares. Por mi parte, me parece, a la vez, relativamente oportuna en cuanto llama la atención sobre el hecho de que la «competencia» de un docente no se limita a la combinación de conocimientos académicos y de nociones de didáctica; y especialmente peligrosa, en cuanto remite la «calidad pedagógica» a lo innato, lo que está precisamente en contradicción con el proyecto de educar.

2. Este no es lugar para describir estos métodos. En otras páginas he intentado identificar algunos de ellos (*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 3ª edición, ESF éditeur, París, 1990), mostrando, sobre todo, la importancia de los dispositivos que intentan establecer, en un plano interpersonal, capacidades cuyo dominio intrapersonal es un objetivo a la larga. Me uno aquí a las concepciones, ya evocadas, de

En realidad, el desafío que se nos presenta aquí no es muy distinto al propio desafío educativo. Como el educador, el formador de maestros debe obstinarse en inventar medios para difundir, propagar y convencer al otro de lo bien fundadas que son las opciones éticas que desea ver hacer. Pero, como el educador, el formador debe aceptar, incluso promover, la irrupción de una libertad subversiva cuyo control, fuera en la forma que fuere, quitaría toda coherencia a su empresa. Puede esperar que lo que se ha experimentado, lo que ha vivido el sujeto durante su formación, inducirá en él cambios que repercutirán en su actividad de educador. Puede apostar por una «reacción en cadena»; esperarla y temerla, indisociablemente. Esperarla porque no puede suceder nada mejor que la determinación ética en el otro; temerla porque esta determinación es signo de una libertad, de una libertad que puede, precisamente, ponerle en tela de juicio. Por ello, toda esperanza formativa que no sea a la

---

Vygotsky, según las cuales toda función psíquica aparece dos veces en la historia de un individuo: una primera vez cuando es capaz de efectuar una operación acompañada de toda una serie de ayudas; y una segunda vez cuando la puede efectuar solo y por su propia iniciativa. En materia de formación de maestros, este principio puede encarnarse en lo que yo llamo el «triángulo formativo»: en efecto, si se considera que la capacidad de enseñar requiere la posibilidad de actuar teniendo en cuenta las informaciones que emanan de tres puntos de vista –el punto de vista del que concibe, el punto de vista del que aprende, y el punto de vista del que observa-regula–, se puede organizar un dispositivo de formación en el que, por un sistema de rotación de tareas, cada cual pueda situarse, ejercer, interiorizar y hacer interactuar los tres puntos de vista. Este método también hace posible –en cuanto, en cierto modo, «pone en escena» la tensión inherente a todo proyecto educativo– la emergencia de la opción ética.. «Hacer posible», pero no «obligar a»: porque no es evidente transformar la «preocupación por uno mismo», cuando se está en posición de formado, en «preocupación por el otro» cuando se está en posición de formador. Lo primero puede ayudar a lo segundo, pero no iniciarlo de manera mecánica.

Además, no he hablado hasta ahora de un «método» de formación de maestros que, hace un siglo, hubiera parecido banal, pero que, actualmente, parecerá probablemente bastante iconoclasta. Me pregunto, de hecho, si la frecuentación de la literatura, del teatro y del cine, especialmente de algunas obras principales en que puede verse en la práctica el proyecto de educar, no permite desarrollar esta capacidad para imaginar la alegría, el sufrimiento y la libertad del otro, que representa un punto de apoyo valioso para el ejercicio de la opción ética. Más concretamente, tiendo a pensar que el educador, fascinado por la grandeza de su «misión cultural» a veces llega a perder esta «compasión», sin embargo tan necesaria, por el niño o el hombre concretos que se debaten en las dificultades que nunca pueden considerarse desdeñables. Para ir en contra de esta tentación, la posibilidad de utilizar palabras y recordar imágenes que representan precisamente al otro y sus dificultades para ser, es quizás un medio entre otros... Un medio bastante cercano al dispositivo formativo evocado más arriba: ya que, en el fondo, se trata de desarrollar en el educador la capacidad para anticipar el Sujeto de su educación.

vez inquietud por el exceso, siempre está amenazada por la recuperación demiúrgica.

Y son numerosas las formas de recuperación: recuperación institucional por quien posee las claves para un futuro empleo; recuperación ideológica cuando se designa la frontera más allá de la cual la oposición se convierte en traición; recuperación psicológica por aquel que sabe señalar con el dedo al probable chivo expiatorio; recuperación por la seducción física o intelectual, cuando se consigue hacer pasar la desviación por una falta de gusto, por un error de juicio o una falta de lucidez; recuperación más sutil aún cuando el formador llega a erigirse en líder de la rebelión, incluso a organizar la oposición para recuperar a continuación la fidelidad por simpatía o compasión frente al agredido.

Claro está que es posible intentar prevenirse contra tales veleidades multiplicando las ocasiones de concertación o de regulación, favoreciendo la toma de palabra de todos, pasando por el tamiz lo más a menudo posible, con los formados, el desarrollo y los dispositivos de la formación. Y es cierto que el establecimiento de tales «espacios de juego» puede ser útil, con la condición de que no derive en un narcisismo colectivo en que el grupo constituye su unidad en un parloteo de unión que se encarga de hacerle sentir su importancia, de situarle en el centro de todas las preocupaciones y de alejar, en la medida de lo posible, las fuerzas centrífugas capaces de comprometer su existencia. Es bien sabido también que estos «marcos vacíos» en que el formador parece abandonar el poder pueden convertirse en ocasiones privilegiadas de manipulación gracias al sentimiento de libertad que hacen compartir a los formados, y que, en realidad, tienen la misión de asegurarse de su docilidad.[3] Se

3. Los psicólogos sociales han demostrado que la capacidad de manipular a alguien está unida a la posibilidad de darle el sentimiento de que actúa libremente en el instante mismo en que simplemente se somete al poder del manipulador. Entre los procedimientos de manipulación que describen R. V. Joule y J. L. Beauvois en su *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens* (PUG, Grenoble, 1988), el más conocido es la «escalada de compromiso»: permite obtener algo de alguien empezando por pedirle algo insignificante que no puede rechazar y aumentando progresivamente la importancia de la petición; se observa entonces que el individuo hace lo se esperaba, probablemente por no volverse atrás, bajo sus propios ojos, y tener el sentimiento de ser fiel a su primera decisión... el sentimiento de libertad paraliza así la voluntad.

sabe, al cabo, que cuando el formador abandona el poder, nada ofrece garantía contra la recuperación de este poder por un líder salido de un grupo y cuya ausencia de status institucional suscita a veces, por desgracia, una ausencia de escrúpulos.

En realidad, la existencia de un «espacio de juego» no representa una ocasión posible para la emergencia de un sujeto y su acceso a la determinación ética más que en la medida en que no funciona como un paréntesis lúdico o una «válvula de seguridad», sino cuando se inscribe en un proceso global de formación que se esfuerza por hacer de la persona el sujeto de sus aprendizajes: se trata de trabajar también aquí a partir de problemas que se plantean o que se suscitan, de preguntarse sobre las condiciones posibles de transferencia de las soluciones y de introducir procedimientos metacognitivos. En este conjunto que se quisiera isomorfo a lo que se espera del formado cuando se encuentre en situación de enseñar, será la posición ética del formador la que asegurará la coherencia y permitirá verdaderamente a la empresa formativa que tome cuerpo. Es su capacidad para mantener conjuntamente la apuesta de la educabilidad y el principio de la no-reciprocidad la que evitará que sus propuestas no se reduzcan a una yuxtaposición hábil de dispositivos; será ésta la que impulsará una dinámica real y permitirá que se viva una verdadera aventura entre personas; gracias a ella se descubrirá quizá la fuerza de una opción que se ha experimentado sobre uno mismo, cuyo sentido ahora se conoce, pero que nada ni nadie podrá imponer a otro sin desnaturalizarla completamente.

Es así como no puede haber ningún automatismo que garantice que la opción ética de un formador repercuta sobre los formados. Aquí todo escapa a la mecánica y al sueño de un engranaje milagroso en que el movimiento de uno desencadenaría el movimiento de otro. La ética sólo opera a través de la mediación siempre imperfecta de lo didáctico, cuando lo didáctico se deja invertir por el sujeto que aprende, cuando su propio creador se ve en cierto modo desposeído, cuando acepta y promueve esta desposesión, sin por ello sumirse en una conmiseración narcisista. La creencia en una transmisión ética de sujeto a sujeto, sin

la mediación de un trabajo sobre el objeto, nace, según mi opinión, de una grave ilusión: porque no es posible surgir si no es desprendiéndose, y sólo es posible desprenderse de algo, al apoyarse sobre algo que resista a la captación subjetiva por el formador, se permite al formado decir, también él, «yo».

Por ello, la ética no es, en el sentido propio, «objeto de formación»; por ello, la formación, con todo, en su propio andar, debe ser eminentemente ética.

CAPÍTULO 31

La prueba y el signo

Por todas partes nos acucian para que evaluemos. Y, efectivamente, no parece que haya ninguna razón para que el sistema educativo quede totalmente al abrigo de la presión social y de la obligación de resultados. En efecto, ¿quién podría comprender que determinados actores sociales, aquellos cuya importancia es precisamente la más determinante para nuestro futuro, queden protegidos de cualquier tipo de interrogación sobre los efectos que producen? ¿Quién podría aceptar que determinados profesionales, cuyo trabajo requiere cada vez mayores competencias científicas y didácticas, escapen a todo control y a toda sanción? Privarles de su responsabilidad podría parecer, a algunos, como una forma de desprecio, mientras que otros verían en ello el privilegio de la impunidad.

Evidentemente es fácil subrayar hasta qué punto las herramientas de evaluación de las prácticas educativas son discutibles: así, cuando se muestran los resultados de examen sin mencionar las condiciones de entrada a los estudios ni indicar la proporción de estudiantes que los terminan en el plazo previsto, se están dando cifras absolutamente faltas de sentido. Así mismo, cuando se considera que todo docente debe reproducir sistemáticamente, en el reparto de notas, la curva de Gauss, se está sosteniendo, de forma imprudente, que todo grupo humano implica una minoría de elite, una mayoría de mediocres y

una minoría de incapaces... y ello se sobreentiende hasta el punto de reconstituir sistemáticamente este reparto: en efecto, todas las experiencias muestran que si se confía a unos docentes una clase constituida exclusivamente de alumnos excelentes, un tercio de ellos se encuentran, sin falta, por debajo de la puntuación de 8/20 tras un trimestre de «trabajo». Podríamos multiplicar los ejemplos de este tipo: cuando a pesar de los antiguos e incesantes avisos de los docimólogos, continuamos calculando medias con notas de ejercicios totalmente heterogéneos, se producen resultados cuya absurdidad queda sólo atenuada –pero, ¿acaso es una excusa?– porque todo el mundo está sometido al mismo trato... Cuando se rechaza la existencia del menor criterio de evaluación de una disertación y se pretende beneficiarse de un derecho real para usar la subjetividad sin reserva, se señala ciertamente un desprecio por aquellos a los que se pretende educar... sobre todo cuando, además, se desarrolla con convicción la necesidad del rigor y el carácter fundador de la argumentación racional en la comunicación.

Así pues, en el campo educativo, queda por hacer un trabajo considerable acerca de la evaluación con el fin de mejorar las metodologías, afinar los procedimientos y sobre todo comprender el sentido de lo que se está haciendo cuando se pretende evaluar. Además, ello debería permitir clarificar nuestros objetivos y finalidades, con el fin de ser más lúcidos en nuestros juicios y más pertinentes en nuestras acciones.[1]

Claro que, en materia de educación, toda evaluación corre el riesgo de basarse en un malentendido fundamental, ya que sólo evaluamos resultados mientras que lo que se pretende es educar personas, es decir, construir sujetos libres. Y no es que los resultados de los trabajos que pedimos, los comportamientos que contribuimos a establecer, las modificaciones de actitudes que

1. El gran mérito del libro de C. Hadji es enfocar la evaluación de forma filosófica, rechazando toda interpretación objetivista y afirmando que evaluar no es «pesar» un objeto, sino compararlo con «un objeto ideal» que, a su vez, remite a finalidades implícitas o explícitas (*L'évaluation, règles du jeu*, 2ª edición, ESF éditeur, París, 1990).

se observan no sean valiosos indicadores y no permitan inferir la constitución de capacidades esenciales para la emergencia de lo humano; sino que entre todo lo que se puede identificar así –y que siempre remite a la apreciación de una mayor o menor conformidad con relación a las expectativas del educador– y la irrupción de la libertad, existe un salto cualitativo irreductible, una ruptura radical a la que no podemos hacer caso omiso.

Porque, si bien la evaluación es capaz de dar testimonio del mayor o menor éxito de la empresa de la homogeneización social que constituye –como he intentado demostrar– una vertiente esencial de la educación, deja escapar ineluctablemente la otra vertiente, la emergencia de la libertad. En efecto, si bien puedo obtener pruebas de mi éxito midiendo la disminución, e incluso la desaparición, de la desviación de la norma social y escolar, en cambio sólo puedo esperar un signo, normalmente torpe, siempre fugitivo y discreto, cuando se trata del surgimiento de una persona. En tanto que, para mí, es una prueba de mi eficacia social, la evolución del otro le convierte en mi objeto; en tanto que espero de él, pero sin mendigarle ni, mucho menos, exigirle un signo de su existencia, le reconozco como sujeto. Más aún, puesto que así también me reconozco como alguien capaz de recibir este signo –aunque no se me dirija explícitamente–, nos reconozco conjuntamente como sujetos, reconozco que nuestra relación es humana y que nuestros intercambios tienen sentido.

Y sin embargo, un signo es a menudo algo reservado, casi siempre dubitativo, moderado, incluso a veces acompañado de una negación inmediata, como una retractación, pero que, en realidad, es la señal de la importancia que atribuimos al gesto, del carácter casi sagrado de esta libertad que llega suave o violentamente, pero a la que nos resistimos a creer. El signo no es charlatán, y se contenta con una inflexión de voz; el signo llega cuando no se le espera y juega con gusto a causar sorpresa; el signo detiene la cólera ya que es portador de un reconocimiento sereno del otro y de sí mismo: «Te reconozco y te respeto; incluso es posible que sienta por ti esa ternura discreta que merece tu autenticidad; sé que quieres «mi bien», pero he esco-

gido algo diferente a lo que tú habías decidido para mí. Es posible que algún día yo mismo intente convencerte. Pero quiero que sepas que ahora yo me pertenezco como tú te perteneces y que así la humanidad se amplía.»

El signo es la transgresión en lo cotidiano, cuando un «tú» escapa al «usted» habitual... o a la inversa; cuando una objeción llega sin agresividad a los labios, como la prolongación de la «transmisión»; pero también lo es cuando una agresión llega a la cara sin estar necesariamente alimentada por un sólido argumento y en cambio consigue dejar un pequeño espacio para aquel que habla; es, finalmente, cuando la revuelta gruñe, cuando el rechazo se instala debajo de la firmeza para esconder mejor hasta qué punto se es vulnerable y nos gustaría que nos echaran un cable.

Y es precisamente a causa de su gran diversidad por lo que estos signos no siempre se distinguen, sino que requieren atención y apertura a lo que algunos interpretarían quizá como manifestaciones intolerables de indisciplina o anormalidad. La percepción del signo exige esta apertura constante hacia el Otro porque nunca se sabe cuándo llegará, y si se le busca o se le provoca, se le deja escapar inevitablemente. ¿Acaso puede el educador decidir cuándo hará el Otro uso de su libertad sin encerrarse en una paradoja insuperable? Como máximo, puede crear las condiciones que favorezcan esta emergencia y acogerla, sin satisfacción ostentosa, con la alegría discreta de aquel que ha sido testigo de un acontecimiento extraordinario. Testigo, pero no artesano. Y es que si reivindicamos ser autores de la emancipación del otro, inevitablemente se la estamos confiscando.

Así pues, hay que resignarse a que no sabemos nada de lo que realmente sucede en el otro y renunciar, en este campo, a toda veleidad inquisidora. Extrañamente, en educación, podemos aprender pacientemente a leer la llegada de lo humano a la vez que nos esforzamos por hacerla posible, pero sin jamás establecer una correlación segura entre nuestros actos y los del otro. Esto es, sin duda, lo que da su carácter milagroso al «signo del hombre» cuando aparece: no señala la ausencia de causa o la manifestación de una causa lejana o divina, señala la imposibilidad de decidir sobre la causa y la opacidad inevitable de la conciencia del otro. Ver siempre en el éxito educativo una especie de milagro no es renunciar a actuar para contribuir a éste, es aceptar el no saber qué parte ha jugado nuestra acción, sin que por ello nos quedemos parados. Es aceptar la existencia de la conciencia como algo diferente a un engranaje cuyo resultado podría determinarse por adelantado teniendo en cuenta las fuerzas que se ejercen sobre él. Es anticipar una libertad sin estar seguros de conseguirla. Es presuponer un sujeto, apostar por lo humano de la persona, esperarlo con todas nuestras fuerzas como si, –pero, una vez más, sólo «como si»– nuestra esperanza pudiera forzar el destino.

A la vista de un tal envite, los esfuerzos por introducir más rigor en la evaluación, cuando se traducen en ponderaciones de notas, en listas de criterios o de indicadores, en el establecimiento de referencias, pueden parecer ridículos. Y en este momento, existe el riesgo de que se abandone –o que incluso se desacredite– la búsqueda de las pruebas para limitarse exclusivamente a hacer atención a los signos. Existe el riesgo de que se oponga a toda solicitud de evaluación la objeción de lo inefable, que se rechace toda interrogación sobre la eficacia social. Pero esto sería no comprender bien la empresa educativa; sería creer que el proyecto de instrumentación social no es legítimo en sí mismo, o que se requiere su fracaso para que el proyecto de emancipación tenga éxito. Yo no he dicho esto: he hablado de «provocación de fracaso» y no de «fracaso», lo que no es en absoluto lo mismo. Puesto que la «provocación de fracaso» supone, de un modo u otro, el éxito anterior; la adhesión o el rechazo suponen la comprensión de los objetivos; la emancipación supone poder romper, y poder romper supone la comprensión de la situación y la capacidad de proyectarse hacia el futuro.

Es correcto, pues, que se quiera evaluar nuestros resultados y nadie nos puede reprochar que busquemos las pruebas de nuestra eficacia social. Es erróneo, en cambio, querer hacer hablar a los resultados de lo que no hablan; y sobre todo, es

erróneo olvidar poner la atención en los signos que trastornan la relación de inculcación obrando, subrepticiamente, la posibilidad de un encuentro.[2]

2. Recordamos la impresionante historia de Guillou que F. Mauriac nos explica en *Le sagouin* (Press-Pocket, París, 1977). Rechazado por una madre que ve en él el retrato de un marido deshonrado, Guillou, hijo de aristócrata, es confiado al maestro laico, M. Bordas. Éste le acoge por alguna extraña razón y le limita a la realización de las tareas domésticas. Un día, ante la biblioteca del hijo del maestro, que ha partido para hacer una brillante carrera, Guillou manifiesta su interés por un libro, *La isla misteriosa*, y evoca una página en que el héroe Cyrus Smith descubre a un hombre abandonado en una isla vecina: «Es tan hermoso cuando Cyrus Smith le dice: "Eres un hombre porque lloras"» (página 102). El encuentro, entonces, puede suceder; aflora. Pero F. Mauriac observa: «El profesor retiró un poco su silla; habría podido, habría debido maravillarse al escuchar esta voz ferviente del niño que pasaba por un idiota, (...) pero oía al niño sólo a través de su propio tumulto» (páginas 104 y 105). Y es que el encuentro supone la capacidad de hacer callar en uno mismo las voces de sus ambiciones y de sus preocupaciones, por muy legítimas que sean. El encuentro supone esta capacidad para el silencio que, lejos de ser el vacío, es disponibilidad y acogida. En el silencio, no reniego nada de lo que soy; no renuncio a decirlo; simplemente aplazo por un momento el imponerlo. Y, sin duda, no conseguimos verdaderamente esta apertura radical a la exterioridad más que en algunos instantes de gracia... pero que son suficientes, creo, a pesar de su fugacidad, para legitimar el esfuerzo incesante para acceder a ella.

CAPÍTULO 32

Historias

Es probable que ningún otro campo implique un uso tan sistemático del pensamiento disyuntivo como la educación. Se destaca en él con el manejo de las oposiciones y de los tratados científicos al igual que las conversaciones mundanas los utilizan con virtuosidad. Así, se opone lo afectivo y lo cognitivo, lo intelectual y lo manual, lo literario y lo científico, la cultura general y la formación profesional, la pedagogía y la didáctica, el tener en cuenta los procesos de aprendizaje y el centrarse sobre los saberes que hay que transmitir, la educación y la instrucción...

De mala gana podría yo criticar esta tendencia hacia las parejas antitéticas puesto que, aunque me he esforzado por no cargar con las más gastadas, no por ello he dejado de usar este método. Y es que el pensamiento se ajusta fácilmente a un sistema binario y le gusta practicar esta computación intelectual que le hace tratarlo todo en términos de «o bien... o bien...». De hecho, el pensamiento, sin duda, realiza un abuso de poder o, más exactamente, se imagina que las facilidades de su propio funcionamiento pueden ser proyectadas sobre la realidad hasta reducir esta a este último. Porque es cierto que la inteligencia se apropia con más facilidad de un concepto si lo opone a otro, de una noción si la contrasta con su contraria. Empieza buscando los atributos que le son específicos y que, consiguientemente, no

se deben encontrar en otro; y sigue haciendo un ontologismo del atributo de tal modo que todo aparece, ante sus ojos, perfectamente claro: así es posible pensar, por ejemplo, que puesto que lo afectivo se manifiesta por la expresión de los sentimientos y lo cognitivo por el ejercicio de la razón, no hay ningún sentimiento en lo cognitivo ni ninguna parcela de racionalidad en lo afectivo. El deslizamiento es fácil y completamente efectivo cuando uno tiene como objetivo el conseguir la adhesión por el esquematismo de la formulación. La estética de los equilibrios aniquila toda otra preocupación y proporciona satisfacciones sorprendentes... Pero, ¿quién podría pretender que el uso de la razón no moviliza ningún afecto o que, para el destino de la humanidad, la compasión no sea un sentimiento razonablemente necesario? ¿Y porqué habría de ser distinto en el registro de los aprendizajes? ¿Acaso no existe una correlación entre una habilidad y los esquemas intelectuales que permiten coordinarla y ponerla en práctica? El dominio de una tecnología sofisticada, ¿acaso no requiere una cierta sensibilidad para captar su sentido y revelar los indicativos necesarios para entender su funcionamiento? La reflexión didáctica sobre los métodos, que se requiere para poner en práctica, de un modo sistemático, aprendizajes en el campo escolar, ¿puede ser suficiente por sí misma y rechazar las interrogaciones pedagógicas sobre las finalidades de estos aprendizajes, los valores de los que son portadores y las actitudes que pueden ser coherentes con estos últimos? Y la cuestión de las finalidades, ¿acaso tiene sentido fuera de las elecciones de contenidos que las encarnan y contribuyen a su obtención?

Pero, dirán, durante la acción es preciso tomar decisiones y, para ello, privilegiar tal o tal otro enfoque. No es posible intervenir sobre todo ni aplazar eternamente las elecciones bajo pretexto de no ratificar distinciones artificiales. La decisión violenta la reflexión y suspende las argucias formalistas; se quiera o no, actuar es escoger.

Es cierto que la estrategia tiene sus exigencias. Pero, en las empresas humanas, no podemos estar seguros de que un pensamiento puramente estratégico no sea especialmente perverso.

Es legítimo dar prioridades a la acción, pero no es posible decidir reducir lo real a aquello sobre lo que se decide actuar. Así, estamos en nuestro pleno derecho de considerar, en un momento dado, que es oportuno insistir sobre la dimensión cognitiva en el aprendizaje, revalorizar las actividades manuales o bien desarrollar la investigación en materia didáctica... Pero ¿ podemos, por ello, decretar la disminución de la parte de la afectividad en las actividades humanas, la inutilidad de la reflexión literaria o filosófica, la inexistencia del factor relacional en las relaciones maestro-alumnos? Estamos condenados a hacer variar eternamente las cosas en sentido inverso cuando, además, sintamos que debemos tener como objetivo la plenitud. La plenitud y no la integridad que supondría un espacio cerrado y circunscrito en el que cada elemento sólo podría existir si ocupara el espacio de otro. La plenitud como horizonte de un desarrollo en que las adquisiciones sean puntos de apoyo para dinámicas nuevas. La plenitud como una utopía fundadora, no de un consenso impreciso, ni de una reconciliación ficticia, sino de una historicidad difícil... en cierto modo, de la vida.[1]

En efecto, hay que olvidar el mito maniqueo del pensamiento perezoso, abandonar las oposiciones sistemáticas y tranquilizadoras, fuentes de todas las separaciones y discordias que comprometen lo humano. Cambiar el mito por la historia, abandonar el balanceo binario para dar un paso tras otro, iniciar un gesto imprevisto, dejar la huella dubitativa de un hombre. Hay que decir adiós a la solidez conceptual para aceptar la fragilidad de nuestro destino, las paradojas que nos constituyen, las con-

1. E. Morin subraya que «podemos empezar a ver dónde se sitúa el vicio del principio de pensamiento al que obedecemos y que dirige nuestra visión del mundo. Este principio de pensamiento es disociativo/disyuntivo, reductor/unidimensional. Es disociativo/disyuntivo en la medida en que disocia y desune lo que, realmente, debe distinguirse y oponerse, pero que también es inseparable, complementario: el orden y el desorden, el determinismo y la libertad, la repetición y la innovación, el mito y la realidad social, la unidad y el conflicto, la armonía y la discordia, la autonomía y la dependencia, el objeto y el sujeto» (*Pour sortir du XX siècle*, Seuil, colección «Points», 1981, página 12).

Y propone un pensamiento dialogístico que nos conduce a considerar las cosas a la vez en su oposición y en su distinción. Sin duda, la aceptación de este pensamiento dialogístico nos permite quedarnos en «la historia» y escapar a todos los totalitarismos que, con la abolición de una polaridad provecho de otra, pretenden alcanzar su finalidad (página 342).

tradicciones que se nos presentan. Porque lo que nos puede salvar es el abandonar el «todo o nada», el «o bien... o bien...», el «o lo tomas o lo dejas», el «no soy yo, sino el otro». Lo que nos puede salvar es nuestra determinación para hacer existir a la vez todo lo que engrandece al hombre y para aceptar, al mismo tiempo, la extrema fragilidad de nuestro andar.

Entre la prueba y el signo no debemos escoger; pero con la prueba y el signo, asumiendo a la vez la búsqueda de nuestra eficacia para dotar de instrumentos y la búsqueda de la emergencia de los sujetos, podemos intentar escribir, en las instituciones educativas, la historia de una educación.[2] Una historia compleja en que la voluntad legítima de dominio choca con nuestra preocupación por emancipar. Una historia que sólo es posible escribir con paciencia, aceptando la inevitable lentitud, los avances hacia el vacío en los que estamos tentados de desesperarnos de nosotros mismos y de los otros, los momentos en que todo parece acelerarse, aquellos en que corremos el riesgo de que la satisfacción nos anestesie, y aquellos en que la autocompasión amenaza con hacernos caer en el narcisismo. Una historia cuya riqueza se debe, en lo esencial, a nuestra capacidad de recuperación, extraña síntesis de obstinación y de imaginación, de tenacidad y de ingeniosidad, que impide que nos enquistemos, que permite que nos volvamos a levantar cuando

2. Así, Y. Prigent, en un hermoso libro titulado *L'existence amoureuse, la passion et la durée* (Desclée de Brouwer, París, 1990), explica que el amor sólo sobrevive en la medida en que sabe hacerse «historia», es decir, escapar a las simples «oscilaciones pendulares entre Psique y Eros», parecidas a los balanceos «interminables y repetitivos que afligen a estos seres humanos sin historia que son los grandes enfermos del alma» (página 96). Se trata de todo lo contrario, de «la alternancia dinámica de un andar humano que avanza a lo largo de su historia, igual que lo hace el río por campos y llanuras, igual que la narración por los meandros sucesivos de una novela» (página 96).

Y explica que la humanidad verdadera es narración, que se constituye en la escritura de una historia que escapa a las alternativas simplificadoras, que renuncia a las esquematizaciones de todo o nada para inscribir un trazo frágil en el espacio y en el tiempo... «La historia, es decir, el destino cambiante y ardiente, en antagonismo perpetuo entre sí mismo y el otro, se impone a todo ser humano y, en cambio, él se opone a menudo según las sugerencias insistentes de la impulsión de la muerte. Bajo el efecto de Thanatos, ¿buscará más bien la calma chicha, la beatitud, la inmovilidad helada y serena de los yacentes? Así se revela, tras el miedo de la historia, es decir, del cambio, del fuego y del antagonismo, el rostro de piedra del impulso de la muerte» (página 110).

caemos al suelo, negociar los rodeos necesarios y aprovechar las ocasiones en que todo puede volver a ponerse en marcha.

Hombre de técnica y ética a la vez, el pedagogo va, así, exhibiendo pruebas cuando la institución se las pide, pero sin ilusión sobre su significado ni sobre la naturaleza de la satisfacción que siente, espiando los signos de una libertad que se esboza y desconfiando de todas las recuperaciones de que él mismo es capaz. Esforzándose por hacer de la homogeneización de la que es agente, una emancipación de la que sólo puede ser un socio. Interrogando, por ello, sin cesar a la cultura que transmite acerca de su carácter liberador, es decir, acerca de la posibilidad que ofrece de entenderse en el mundo, de transferir las adquisiciones a otras situaciones y de actuar por propia iniciativa. Cuestionando, de modo obstinado, los métodos que emplea acerca del dominio progresivo que puede tener el que aprende, el modo cómo puede manejarlos él mismo y desprenderse de ellos si es necesario.

Puesto que vivir la educación como una historia que está siempre por escribir, entre seres, no nos obliga a renunciar a ninguna de sus dimensiones, ni al carácter profesional de la ocupación de educador, ni su alcance social y político, ni, mucho menos, a su dimensión ética. Ello nos impone, en cambio, aprender a pactar con el tiempo, a trabajar con las personas en el tiempo, a trabajar el tiempo. Y quizá la razón de que sitúe la paciencia en un nivel tan alto en la escala de las «virtudes educativas» sea mi propia impaciencia. No se trata de la paciencia del compromiso o de la dimisión, sino esta paciencia activa y atenta, que siempre intenta ser inventiva, que mide la modestia de sus iniciativas y que, sin embargo, no desespera jamás del milagro.

Así avanza la acción pedagógica, en la precariedad de lo humano y la esperanza de su contagio. Atenazada por las exigencias contradictorias y en cambio tan necesarias las unas como las otras. Con tendencia a la plenitud, pero aceptando la limitación, iniciando cada vez una nueva aventura sin nunca tener la certeza de poder acabarla.

El menor gesto

En efecto, es posible imaginar que, en el campo político, se consiga progresivamente establecer sistemas reguladores capaces de paliar los excesos de poder. Cabe esperar incluso que, mal que bien, el poder emane cada vez más de la voluntad colectiva, y que precisamente por ello la educación sea capaz de suscitar la ciudadanía.

Pero, como el sujeto de la educación accede al mundo totalmente desprovisto y durante mucho tiempo es vulnerable a la amenaza y a la demagogia, nadie que no sea el propio educador puede interrogar sobre la legitimidad de su poder. Es cierto que las instituciones han construido algunos diques para preservar al niño de los abusos de poder de todos los que querrían ser sus maestros: la disciplina tradicional, en la que se impone la distancia entre los socios y limita el tiempo de su cara a cara, a veces puede parecer que haga este papel... Pero sabemos bien que estos marcos formales pueden dar rienda suelta, tras una fachada de respetabilidad, a las captaciones más terribles. Por ello, la introducción de un «tercer objeto» en la relación pedagógica, y el trabajo en común sobre las reglas de funcionamiento del grupo, son capaces, con mayor seguridad, de regular las inversiones personales al imponer la confrontación con un referente. Por ello, también, el hecho de pensar en los saberes en referencia a problemas, el integrar en la enseñanza la reflexión sobre las condiciones de su transferencia, el ayudar a cada uno a descubrir sus estrategias de aprendizaje, representa un paso decisivo para avanzar hacia una educación verdaderamente emancipadora.

Pero la misma determinación de utilizar tales métodos pedagógicos está subordinada, evidentemente, a la decisión del educador de hacer de la emergencia del Otro la prueba última de su propia responsabilidad. Eso es tanto como decir que nada ni nadie puede evitarle la opción ética y que cada uno debe rehacer el camino, todo el camino. Es tanto como decir que esta elección nunca tiene un carácter instituido y que el haberla hecho no puede dispensar a nadie de volverlo a hacer. Es tanto como decir, finalmente, que esta elección no requiere ningún «aprendizaje pedagógico», porque los condiciona todos y tiene la radicalidad de todos los inicios... «Para empezar, explica V. Jakelevitch, hay que empezar, y no se aprende a empezar. Para empezar, simplemente hace falta valor».

Un valor que huye de toda manifestación ostentosa, que se inquieta por su fragilidad, vuelve la mirada cuando se le honra puesto que conoce la dificultad para no traicionar. Un valor que se encarna en el menor gesto, la menor mirada, la inflexión de una voz que duda por miedo a hacer daño, a ir demasiado lejos, a decir demasiado y a no ceder la palabra al Otro. Porque la elección ética está en todas partes y en todos los momentos. Aquí mismo y ahora cuando, de un modo que él quisiera que fuera lo menos fingido posible, el autor desaparece para dejar su lugar al lector.

Bibliografía

Alain, *Propos 2*, Gallimard, colección «La Pléiade», París, 1970.

Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthiers-Villars, París, 1971.

Arendt, H., *La crise de la culture*, Gallimard, París, 1972.

Astolfi, J-P y Develay, M., *La didactique des sciences*, PUF, colección «Que sais-je?», París, 1989.

San Agustín, *Les confessions*, Garnier-Flammarion, París, 1976.

San Agustín, *De Magistro*, Klincksieck, París, 1988.

Baietto, M.-C., *Le désir d'enseigner*, ESF, París, 1982.

Balion, R., *Les consommateurs d'école*, Stock, París, 1982.

Barbiana (los niños de), *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, París, 1968.

Baudrillard, J., *La transparence du mal*, Galilée, París, 1990.

Beillerot, J., *Voies et voix de la formation*, Editions universitaires, París, 1988.

Berbaum, J., *Développer la capacité d'apprendre*, ESF éditeur, colección «Pédagogies», París, 1991.

Bergson, H., *Essai sur les données immédiates de la conscience*, PUF, colección «Quadrige», París, 1986.

Bigeault, J.-P. y Terrier, G., *L'illusion psychanalyptique en éducation*, PUF, París, 1978.

Bion, W.-R., *Recherches sur les petits groupes*, PUF, París, 1976.

Brousseau, G., *Les objets de la didactique des mathématiques*, Actas de la 2ª escuela de verano de didáctica de las matemáticas, IREM de Orleans, 1982.

Castoriadis, C., *Le monde morcelé, Les carrefours du labyrinthe III*, Le Seuil, París, 1990.

CEPEC, *Construire la formation*, ESF éditeur, París, 1991.

Charbonnel, N., *L'impossible pensée de l'éducation*, Delval, Friburgo, Suiza, 1987.

Chevallard, Y., *Remarques sur la notion de contrat didactique*, IREM de Aix-Marsella, 1983.

Claparede, E., *Morale et politique ou les vacances de la probité*, La Baconnière, Neuchâtel, Suiza, 1974.

Cohen, R., *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*, PUF, París, 1982.

Conche, M., *Orientation philosophique*, PUF, París, 1990.

Defrance, B., *La violence à l'école*, Syros, París, 1990.

Defrance, B., *Les parents, les profs et l'école*, Syros, París, 1990.

Descartes, *Oeuvres et lettres*, Gallimard, colección «La Pléiade», París, 1966.

Di Lorenzo, G., *Questions de savoir*, ESF éditeur, París, 1991.

Duborgel, B., *Imaginaires à l'oeuvre*, Greco, París, 1989.

Dupuis, P.-A., *Eduquer, une longue histoire*, Presses universitaires de Strasbourg, 1990.

Eco, U., *Lector in fabula*, Grasset, París, 1985.

Feyerabend, P., *Adieu la raison*, Le Seuil, París, 1989.

Filloux, J., *Du contrat pédagogique*, Dunod, París, 1975.

Finkielkraut, A., *La défaite de la pensée*, Gallimard, París, 1987.

Freire, P., *Pédagogie des opprimés*, Maspero, París, 1965.

De la Garanderie, A., *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, París, 1980.

Gazzaniga, M., *Le cerveau social*, Laffont, París, 1987.

Gombrowicz, W., *Ferdydurke*, C. Bourgeois, colección 10/18, París, 1977

Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 volúmenes, Fayard, París, 1987.

Habermas, J., *Morale et communication*, Le Cerf, París, 1987.

Hadji, C., *L'évaluation, règles du jeu*, ESF, París, 1989.

Hameline, D. y Dardelin, M.-J., *La liberté d'apprendre-situation 2*, Editions ouvrières, París, 1977.

Hameline, D., *Le domestique et l'affranchi*, Editions ouvrières, París, 1977.

Hameline, D., «Le practicien, l'expert et le militant», en Boutinet J.-P., *Du discours à l'action*, L'Harmattan, París, 1985.

Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques*, 8ª edición, ESF, París, 1990.

Henry, *La barbarie*, Grasset, Biblio, París, 1987.

Hesse, H., *L'ornière*, Calmann-Lévy, París, 1972.

Huxley, A., *Le meilleur des mondes*, Presses-Pocket, París, 1986.

Imbert, F., *Si tu pouvais changer l'école*, Le Centurion, París, 1983.

Imbert, F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Matrice, Vigneux, 1987.

Imbert, F., *L'Emile ou l'interdit de la jouissance*, Armand Colin, París, 1989.

Ionesco, *La leçon*, Gallimard, colección «Folio», París, 1972.

Jankelevitch, V., *Le paradoxe de la morale*, Le Seuil, París, 1981.

Jankelevitch, V., «Avec l'âme toute entière», *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 1960, 54, 1.

Joule, R.-V. y Beauvois, J.L., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, PUG, Grenoble, 1988.

Julien, P., *Le manteau de Noë, Essai sur la paternité*, Desclée de Brouwer, París, 1991.

Kahn, P. et *al.*, *L'éducation, approches philosophiques*, PUF, París, 1990.

Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, París, 1950.

Kintzler, C., *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Gallimard, colección «Folio», París, 1987.

Ladmiral, J.-R. y Lipiansky, E.-M., *La communication interculturelle*, Armand Colin, París, 1989.

Latreille, G., *Les chemins de l'orientation professionnelle*, PUL, Lyon, 1984.

Leclaire, S., *On tue un enfant*, Le Seuil, colección «Points», París, 1981.

Levinas, E., *Entre-nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, París, 1991.

Levinas, E., *Ethique et infini*, Fayard, Biblio, París, 1982.

Levinas, E., *Totalité et infini*, Nijhoff, La Haya, 1984.

Levi-Strauss, C., *La pensée sauvage*, Plon, París, 1962.

Marc, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berna y Frankfurt, 1985.

Mauriac, F., *Le sagouin*, Presses-Pocket, París, 1977.

Meirieu, P., *Apprendre en groupe?*, 2 tomos, 3ª edición, Chronique Sociale, Lyon, 1989.

Meirieu, P., *La escuela modo de empleo*, 1ª edición, Octaedro, Barcelona, 1997.

Meirieu, P., *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, 1ª edición, Octaedro, Barcelona, 1997.

Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 3ª edición, ESF éditeur, París, 1990.

Monteil, J.-M., *Eduquer et former*, PUG, Grenoble, 1989.

Montherlant, *La ville dont le prince est un enfant*, Gallimard, colección «Folio», París, 1973.

Moreau, P., *L'éducation morale chez Kant*, Le Cerf, París, 1986.

Morin, E., *Pour sortir du XXe siècle*, Le Seuil, colección «Points», París, 1981.

Neill, A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, París, 1972.

Nemo, P., *L'homme structural*, Grasset, París, 1975.

Oury, F. y Pochet, C., *Qui c'est l'conseil?*, Maspero, París, 1977.

Oury, F. y Pochet, C., *L'année dernière j'étais mort*, Matrice, Vigneux, 1986.

De Peretti, A., *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Privat, Toulouse, 1974.

Perret-Clermont, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berna y Frankfurt, 1979.

Perret- Clermont, A.N., (bajo la dirección de), *Interagir et connaître*, Delval, Friburgo, Suiza, 1987.

Pestalozzi, Lettre de Stans (1799), *Ediciones del centro de documentación y de investigación Pestalozzi*, Yverdon, Suiza, 1985.

Popper, K. y Lorenz, K., *L'avenir est ouvert*, Flammarion, París, 1990.

Popper, K., *La logique de la découverte scientifique*, Payot, París, 1987.

Prigent, Y., *L'existence amoureuse, la passion et la durée*, Desclée de Brouwer, París, 1990.

Ranciere, J., *Le maître ignorant*, Fayard, París, 1987.

Reboul, O., *L'endoctrinement*, PUF, París, 1977.

Reboul, O., *La philosophie de l'éducation*, PUF, París, 1977.

Reboul, O., *La philosophie de l'éducation*, PUF, colección «Que sais-je?», París, 1989.

Richard, J.F., *Les activités mentales*, Armand Colin, París, 1990.

Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, París, 1990.

Rogers, C., *Liberté pour apprendre?*, Dunod, París, 1974.

Rosenthal, R.-A. y Jacobson, L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, París, 1973.

Rousseau, *Emile ou de l'éducation* (1762), Garnier-Flammarion, París, 1966.

Rueff-Escoubes, C. y Moreau, J.-F., *La démocratie à l'école*, Syros, París, 1985.

Schlangers, J. y Stengers, I., *Les concepts scientifiques*, La Découverte, París, 1989.

Schneuwly, B. y Bronckart, J.-P., *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1989.

Skinner, B. F., *La révolution scientifique dans l'enseignement*, Dessart, Bruselas, 1968.

Soetard, M., *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Peter Lang, Berna y Frankfurt, 1981.

Terrassier, J.-C., *Les enfants surdoués*, ESF éditeur, París, 1989.

Thierry, A., *L'homme en proie aux enfants*, Magnard, París, 1986.

Valery, *Oeuvres*, tomo 1, Gallimard, colección «La Pléiade», París, 1968.

Varela, F., *Connaître*, Le Seuil, París, 1989.

Vygotsky, *Pensée et langage*, Editions sociales, París, 1985.

Wirthner M., Martin, D. y Perrenoud, Ph., *Parole libérée, parole étouffée*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1991.

Zweig, S., *La confusion des sentiments*, Stock, París, 1990.

Índice

PREFACIO
¿Hacia una ética de la escritura? 9

CAPÍTULO 1
La profesión de educar 15

CAPÍTULO 2
Una profesión bajo sospecha 19

CAPÍTULO 3
Una locura necesaria 25

CAPÍTULO 4
Un candor calculado 29

CAPÍTULO 5
El silencio de lo real 35

CAPÍTULO 6
La indiferencia imposible 39

CAPÍTULO 7
La trampa 43

CAPÍTULO 8
Hacer como si 47

CAPÍTULO 9
El despecho y la suficiencia 53

CAPÍTULO 10
Serlo todo o no ser nada 57

CAPÍTULO 11
Doble juego 63

CAPÍTULO 12
La sanción 69

CAPÍTULO 13
Lucha de influencias 75

CAPÍTULO 14
La modestia de lo universal 81

CAPÍTULO 15
La exigencia de lo mejor y la aceptación de lo peor 89

CAPÍTULO 16
La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica 95

CAPÍTULO 17
El análisis de las causas y la invención de soluciones 101

CAPÍTULO 18
La fascinación de la herramienta 109

CAPÍTULO 19
Del contrato 115

CAPÍTULO 20
De la mediación 123

CAPÍTULO 21
De la palabra 129

CAPÍTULO 22
De la cultura escolar 137

CAPÍTULO 23
De la transferencia de conocimiento 145

CAPÍTULO 24
De la metacognición 153

CAPÍTULO 25
De los valores 161

CAPÍTULO 26
De lo político 167

CAPÍTULO 27
Lo maravilloso y la mediocridad 175

CAPÍTULO 28
La obligación de trivialidad 179

CAPÍTULO 29
La soledad y el equipo 185

CAPÍTULO 30
La paradoja de la formación 191

CAPÍTULO 31
La prueba y el signo 197

CAPÍTULO 32
Historias 203

El menor gesto 209

Bibliografía 211